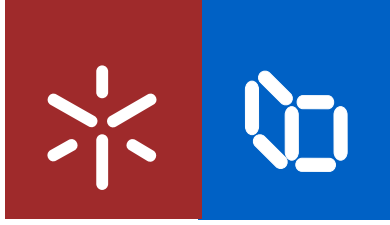




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ana Martínez Acedo

Los cognados portugués-español en la clase
de ELE: diseño y aplicación de cuestionarios



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ana Martínez Acedo

Los cognados portugués-español en la clase de ELE: diseño y aplicación de cuestionarios

Relatório de Estágio

Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Pedro Dono López

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Martínez Acedo

Aluna número: PG 33208

Número do Bilhete de Identidade: 71560794C

Endereço electrónico: anamartinezacedo@hotmail.com

Título do Relatório:

Los cognados portugués-español en la clase de ELE: diseño y aplicación de cuestionarios

Orientador: Professor Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado:

Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de abril de 2018

Assinatura: _____

Agradecimientos

Este trabajo que pone fin a los estudios de máster me ha permitido avanzar tanto académica, como personalmente.

Esto no habría sido posible sin el apoyo de mi tutor, Pedro Dono López, que ha tenido la paciencia y la dedicación necesarias para ayudarme a sacar adelante este trabajo. Gracias por tu orientación en el transcurso de estos meses.

Gracias a mi familia, en especial a mis padres, por haberme dado la oportunidad de formarme en aquello que siempre he querido, la enseñanza, y poder enfocar mi vida profesional haciendo que las personas aprendan un idioma nuevo.

Gracias a mis amigos, por haber estado a mi lado en cada paso que doy, por haber crecido a vuestro lado y por haber hecho que mis años de adolescencia y de universidad sean los mejores recuerdos que podía tener.

Resumen

En el presente trabajo se abordan los cognados y falsos amigos entre el portugués y el español con el objetivo de comprobar la incidencia que tiene la instrucción formal en la capacidad de reconocer estas unidades léxicas en el contexto universitario portugués y verificar si se hallan transferencias negativas entre la lengua materna y la segunda lengua. El diseño de un cuestionario tenía como fin averiguar si los alumnos portugueses después de haber cursado varias unidades curriculares de español eran capaces de identificar las unidades léxicas conocidas como falsos amigos y evitar los posibles errores causados por la interferencia de su lengua materna. Los resultados de la aplicación del cuestionario demostraron que eran capaces de reconocer los falsos amigos, no obstante, se hallaron indicios a lo largo del mismo que evidenciaban la interferencia con la lengua materna. Se necesita, entonces, presentar estas unidades de manera que los alumnos puedan disociar los diferentes significados que tienen, que conozcan determinados valores de esas formas y que conciban la similitud existente en ambas lenguas no solo como un rápido avance en el aprendizaje, sino también como posible causa de errores comunicativos.

Palabras clave: cognados, falsos amigos, léxico, adquisición, interferencia.

Resumo

No presente trabalho abordar-se-ão os cognatos e falsos amigos entre português e espanhol com o objetivo de constatar a incidência que tem a instrução formal na capacidade de reconhecer estas unidades léxicas no contexto universitário português e verificar se se encontram transferências negativas na língua materna e segunda língua. O formato do questionário teve como finalidade deslindar se os estudantes portugueses tinham a capacidade de identificar as unidades léxicas conhecidas como falsos amigos e evitar os possíveis erros causados pela interferência da sua língua materna. Os resultados da sua aplicação demonstraram que foram capazes de reconhecê-los, no entanto, verificaram-se indícios durante a realização do mesmo que patenteavam interferência com a língua materna. É necessário, portanto, apresentar estas unidades de forma a que os alunos possam dissociar os diferentes significados que têm e que concebam a similaridade existente em ambas as línguas, não só como uma rápida prossecução na aprendizagem, mas também como possível causa de erros comunicativos.

Palavras-chave: cognatos, falsos amigos, léxico, aquisição, interferência.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Cognados en la enseñanza de lenguas extranjeras	4
1.1 Adquisición y transferencia de la LM a la L2	5
1.1.1 Adquisición de segundas lenguas	5
1.2.2 Transferencia de la LM a la L2	9
1.2 Análisis Contrastivo, Análisis de errores e Interlengua	12
2. Cognados en la enseñanza de español como lengua extranjera	15
2.1 Falsos cognados o Falsos amigos. Definición	16
2.2 Clasificación de falsos amigos	19
2.3 Falsos amigos portugués – español y relevancia académica	22
3. Los falsos amigos en la enseñanza de ELE en Portugal	24
3.1 Diseño y aplicación del cuestionario	24
3.2 Ejercicios y resultados	25
3.2.1 Primer ejercicio: identificación de falsos amigos	26
3.2.2 Segundo ejercicio: elección de significado	29
3.2.3 Tercer ejercicio: uso en contexto	31
3.2.4 Cuarto ejercicio: términos equivalentes en la traducción	32
3.2.5 Quinto ejercicio: relación imagen y palabra	37
3.2.6 Sexto ejercicio: descripción de malentendidos	40
3.3 Balance global de los resultados	44
4. Conclusiones	46
5. Bibliografía	48
6. Anexos	51

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, la adquisición de léxico de una lengua extranjera ha sido abordada de una manera que iba variando según el enfoque y el método que predominara en ese momento. Al principio, la enseñanza de léxico estaba relegada a un segundo plano y era la gramática a la que se le había otorgado una mayor importancia en el aprendizaje en un contexto formal y académico. De donde se puede inferir que se dedicaba una mayor parte de tiempo a que los alumnos aprendieran y asimilaran ciertas estructuras gramaticales, concediéndole al léxico un aprendizaje que se reducía a la memorización de listas de palabras.

Hoy por hoy, para tener competencia comunicativa eficaz en una lengua determinada hace falta que los alumnos adquieran una serie de competencias, que, a pesar de que haya alguna a la que se le preste más atención que a otras en un contexto formal de aprendizaje, todas son importantes y necesarias para poder expresarte con fluidez en una lengua que no es la tuya. Dentro de la importancia que tienen las competencias lingüísticas, como son la gramatical, fonética, fonológica o pragmática, es la del léxico en la que se va a centrar este trabajo. No obstante, como el estudio sobre la adquisición de léxico es un campo muy amplio, esta investigación se va a centrar únicamente en las unidades léxicas llamadas falsos amigos (en adelante FA) entre la lengua materna (en adelante LM), siendo esta el portugués, y la lengua extranjera (en adelante L2), que en este caso es el español, para posteriormente aplicar esos conocimientos en un cuestionario sobre FA que se aplicó a dos grupos de estudiantes de español de la Universidade do Minho, que estaban cursando asignaturas de nivel B1+ y B2+.

Con este trabajo se pretende conocer la incidencia que tiene la instrucción formal de estas unidades léxicas sobre alumnos portugueses de ELE en un contexto universitario, si esa instrucción les da la capacidad necesaria para reconocer algunos FA, además de saber si presentan problemas ya sea con el reconocimiento o con el uso de algunos de ellos. Además, resulta interesante entender cómo este tipo de palabras, las que aun perteneciendo a diferentes lenguas tienen un significante igual o similar y un significado que difiere total o parcialmente del que tiene en otra lengua, afectan a la adquisición de léxico y cómo se puede aprovechar esa transferencia interlingüística para el beneficio de los alumnos. Por tanto, los objetivos que nos propusimos alcanzar eran los siguientes:

1. Abordar las unidades léxicas denominadas FA, específicamente las que pertenecen al portugués y al español y que tienen una forma igual o similar y un significado total o parcialmente diferente.
2. Diseñar un cuestionario compuesto de diferentes actividades para comprobar si los alumnos lusohablantes con un nivel B1+ y B2+ identifican los FA y solventan las posibles interferencias con su LM.
3. Aplicación del cuestionario en el contexto universitario portugués.
4. Análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario para conocer qué unidades léxicas no han sido adquiridas por los alumnos, si se ha producido alguna transferencia negativa con la LM y si los posibles errores están fosilizados o en proceso de fosilización.

Con este propósito, el trabajo se inicia con una parte teórica en la que se tratarán conceptos relevantes para este trabajo y el diseño del cuestionario. Se empezará hablando de algunas de las teorías que han ido surgiendo respecto a cómo se adquiere una L2 y si las posteriores lenguas que se van aprendiendo se adquieren del mismo modo que la LM o si hay algunas diferencias, para continuar con el papel que tiene la LM en la adquisición del lenguaje a través de la transferencia de ítems léxicos que se da entre esta y la L2. Posteriormente, se explicará cómo se han tratado las interferencias producidas por la LM desde el análisis contrastivo y el análisis de errores, para finalizar ese apartado con el concepto de interlengua y la observación de ese sistema lingüístico de cada alumno, que es independiente y evoluciona con la adquisición de una lengua. A continuación, se presentan las unidades léxicas llamadas cognados, para centrarse después concretamente en los FA y dar así una definición a estos términos, explicar algunas de las propuestas de clasificación para los mismos y finalizar con la presentación de los FA entre el portugués y el español y la relevancia que tienen estas unidades en el aprendizaje. En el apartado práctico se explicará el proceso del diseño del cuestionario, así como los resultados y conclusiones obtenidos gracias a su aplicación en un contexto formal y académico con estudiantes de la Universidade do Minho (Braga, Portugal).

El presente trabajo se enmarca en la lingüística aplicada puesto que está enfocado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, una de las áreas donde específicamente ha experimentado un mayor progreso. Tiene, por tanto, una naturaleza tanto heurística, como práctica, debido a que lo que se busca con él es ampliar los conocimientos que se tienen sobre los FA mediante la investigación, cómo estas estructuras pueden afectar a la adquisición y transferencia de léxico de la LM a la L2 y aplicar esos conocimientos en el diseño de un cuestionario para verificar si los alumnos son capaces de evitar la interferencia de su LM en la realización de las actividades.

1. Cognados en la enseñanza de lenguas extranjeras

Cuando los estudiantes están aprendiendo un idioma, suelen transferir ítems de su L1 a su L2 puesto que intentan relacionar los nuevos conocimientos con aquellos que ya tienen y así, facilitar la adquisición de ciertos aspectos de la lengua; sin embargo, en muchas ocasiones la transferencia da lugar a que los alumnos cometan errores, pues no siempre se pueden relacionar los elementos de ambas lenguas. Este problema es especialmente notable en el caso de estudiantes lusohablantes que están aprendiendo español o viceversa debido a la similitud entre estos idiomas. Al pensar que ambas lenguas son tan parecidas, los estudiantes comienzan su aprendizaje con la idea de que este será fácil y adquirirán conocimientos rápidamente, sin ser conscientes de que pueden transferir elementos de su LM a su L2 de manera errónea; lo cual lleva a que los estudiantes hagan deducciones en cuanto al léxico que no son correctas y sin un aprendizaje consciente de estos ítems, esos errores podrían fosilizarse en la Interlengua. Todo esto provocaría que la comunicación no sea todo lo eficaz que podría ser y llevar a malentendidos por un uso del léxico incorrecto.

Una de las maneras en las que se puede manifestar la transferencia de elementos de la LM a la L2 es mediante los cognados que, aunque son unidades léxicas que se van a abordar con mayor profundidad en el siguiente apartado, me gustaría presentarlas brevemente. Los cognados son unidades léxicas que pertenecen a dos lenguas distintas y que tienen similitud gráfica, similitud que puede manifestarse o no en el significado, siendo los cognados que comparten forma y no significado los que presentan un mayor problema de todas estas unidades, denominados también FA. ¿Entonces, por qué estudiar los cognados y los FA si pueden inducir a error? Desde mi punto de vista, estudiar estas unidades léxicas entre la LM y la L2 es aprovechar esa ventaja en cuanto a léxico que te da el que dos palabras sean tanto gráficamente, como semánticamente iguales en dos idiomas distintos, pero también saber cuáles son aquellas palabras que, aunque lo parezcan, no lo son y son en realidad FA. Además, los cognados son unidades léxicamente relevantes que no se tienen en cuenta, generalmente, en la enseñanza de una lengua extranjera más que como ítems pertenecientes a una determinada lista, y cuyo aprendizaje puede facilitar el estudio de los alumnos, tanto por adquirir sin esfuerzo alguno las palabras que son similares, como por fijarse en las que pueden ser problemáticas para ellos.

Como mencioné previamente, la enseñanza y aprendizaje consciente de los FA en clase de ELE no es habitual, si acaso se les da más importancia si las clases están enfocadas a alumnos que tengan una LM específica, como puede ser los manuales enfocados a alumnos lusohablantes, aunque se hablará de la instrucción de los FA a través de manuales en otro apartado. A pesar de la importancia de estas unidades léxicas, su estudio solo aparece brevemente nombrado dentro del apartado *procedimientos de lenguaje* del plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC), concretamente, dentro de uno de sus subapartados se puede encontrar el análisis contrastivo, entre cuyos ejemplos de aplicación se encuentra “identificar cognados o falsos amigos entre las diferentes lenguas que se conocen” (2006). El hecho de que apenas se nombren en el PCIC contrasta con el interés que se tiene realmente por los FA, pues existen numerosos artículos, estudios y listas donde se investiga sobre estas unidades léxicas.

1.1 Adquisición y transferencia de la LM a la L2

En este apartado se van a presentar ciertos conceptos importantes en lo que a este trabajo respecta, para poder entender por qué tanto la enseñanza, como aprendizaje de los cognados es necesaria en la enseñanza de ELE. Entre los conceptos que se van a abordar se encuentran el de adquisición y transferencia.

1.1.1 Adquisición de segundas lenguas

En un contexto de aprendizaje de una L2¹ el término adquisición aparece con bastante frecuencia en las investigaciones, muchas de ellas opuesto al concepto de aprendizaje, y eso es en gran parte gracias a Krashen. Cabe destacar que las teorías e hipótesis de Krashen (1982) han sido las que mayor relevancia e influencia han tenido dentro del ámbito de la adquisición de segundas lenguas, siendo una de sus principales aportaciones la oposición entre adquisición y aprendizaje.²

¹ En el diccionario de términos clave de ELE (2006) aparece el término lengua meta, el cual comprende los conceptos de segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). En el presente trabajo se utilizará el término segunda lengua para hacer referencia tanto a la L2, como a las siguientes lenguas que aprende una persona.

² A pesar de la influencia que las hipótesis de Krashen han tenido, su teoría sobre la adquisición-aprendizaje ha sido criticada por “la imposibilidad de comprobar la existencia de su dicotomía, basada en la diferencia entre lo consciente y lo inconsciente, la rigidez del modelo, al proponer dos tipos de conocimientos independientes, sin posibilidad de transformación o de evolución del aprendizaje a la adquisición, y la dificultad de aplicar sus postulados en una investigación científica” (Baralo, 1999:6 cap. 4)

Para Krashen (1982) las personas adultas tienen dos formas de desarrollar su competencia en una L2, formas que son diferentes e independientes. La primera de ellas es la adquisición, que define como un proceso similar a la manera en la que los niños desarrollan su capacidad de habla, por lo que se trataría de un proceso subconsciente en el que el hablante sabe que está usando la lengua para poder comunicar, pero desconoce que está adquiriendo ese lenguaje. Debido a esto, si un idioma ha sido adquirido, el hablante no sabe cuáles son las reglas gramaticales de dicho idioma, no obstante, sí es capaz de diferenciar cuándo una oración es gramaticalmente correcta o no, aunque desconozca cuál es el error. La segunda forma de la que habla Krashen es el aprendizaje, el cual se distingue de la mencionada anteriormente en que este sí se realiza de manera consciente por parte del hablante. En este caso, el hablante es conocedor de las reglas gramaticales que componen el idioma que está aprendiendo, al tiempo que es capaz de hablar de ellas ya que ese aprendizaje se da en un contexto formal. Baralo (1999:64-65) afirma respecto a la hipótesis adquisición-lenguaje que:

Podríamos identificar la adquisición con procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito de los elementos sustantivos y de las reglas del sistema lingüístico. La adquisición, entonces, se manifiesta en un tipo de conocimiento intuitivo que permite al hablante nativo o no nativo determinar si alguna expresión "le suena bien", en el sentido de que puede aceptarla o rechazarla como propia o no de la lengua, aunque no sepa explicar el porqué. Este conocimiento inconsciente se puede comparar con el conocimiento lingüístico adquirido por el niño de manera natural. Por el contrario, el aprendizaje se relaciona con procesos mentales no automáticos, reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua.

Habiendo distinguido entre adquisición y aprendizaje, se podría decir que la primera manera de desarrollar la competencia de una lengua estaría reservada a los niños, mientras que la segunda sería la manera que utilizan los adultos. Sin embargo, Krashen manifiesta en su hipótesis adquisición-aprendizaje que las personas adultas también son capaces de adquirir un lenguaje, pues esta capacidad no desaparece en la adolescencia, pero que no siempre van a poder conseguir comunicarse en ese idioma como un nativo. Considero que la teoría de la adquisición y el aprendizaje es acertada, pues existen realmente diferencias respecto a la manera en la que se adquiere la LM a la L2, lo que se puede manifestar, por ejemplo, en el desconocimiento de las reglas gramaticales de una lengua cuando esta ha sido adquirida en vez de aprendida. Según mi propia experiencia como estudiante de una L2, puede darse el caso de que, independientemente de la edad,

una misma lengua puede ser tanto adquirida (en las etapas iniciales del aprendizaje), como aprendida (fase en la que se afianzan los conocimientos que previamente habían sido adquiridos) en relación con las estructuras gramaticales y léxicas.

Si bien para Krashen la adquisición del lenguaje es más relevante que la del aprendizaje, le otorga a esta última una determinada función y explica así también la relación existente entre ambas. En su teoría del Monitor, Krashen explica que, aunque en su anterior hipótesis aclara que hay dos procesos independientes que coexisten en el desarrollo de la competencia en un idioma, no explica cómo estos son usados en el caso de la L2. En esta, concreta más la relación entre ambos procesos, diciendo que la adquisición es la que inicia la comunicación, es decir, que es la encargada de las producciones en un idioma extranjero y es la responsable de la fluidez con la que nos expresamos; en cuanto al aprendizaje, este solo tendría una función, que no sería otra que la de monitorear, hacer cambios o corregir (ya sea antes o después) aquellas producciones realizadas gracias a la adquisición. Además, en esta hipótesis Krashen afirma que el papel que tiene el aprendizaje consciente de un idioma y sus consiguientes reglas gramaticales es muy limitado. Según sus investigaciones, los hablantes de una L2 pueden usar el Monitor cuando se cumplen tres condiciones: tener el tiempo suficiente para pensar y usar las reglas de manera adecuada, prestar atención a la forma en vez de al significado y conocer las reglas gramaticales. Respecto a esta hipótesis estoy de acuerdo con Krashen en cuanto a que existe un dispositivo que nos ayuda a corregir las producciones que realizamos, si bien creo que el papel que le otorga al aprendizaje consciente de un idioma y sus reglas gramaticales es insuficiente y no demuestra la magnitud que en realidad tienen.

No obstante, en el proceso de adquisición de una L2 hay también una serie de factores afectivos que subyacen al mismo; factores que explica en su hipótesis del filtro afectivo. En esta hipótesis, Krashen habla de que el éxito en la adquisición de una L2 se ve afectado por unos factores que pueden ser divididos en tres categorías: la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Debido a esto, si un hablante está motivado en su aprendizaje, tiene confianza en sí mismo y no tiene ansiedad, la adquisición será mejor que si estas condiciones no se dieran. La diferencia está en que cuando una persona tiene ese filtro afectivo alto, comprenderá lo que está leyendo o escuchando, pero no será capaz

de que ese *input* llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje³ mientras que cuando el filtro está bajo, el hablante no va a centrarse en si está cometiendo errores y podrá comunicarse en la L2. Al igual que Krashen opino que existen una serie de factores externos que pueden afectar en gran medida la adquisición de una lengua y la fluidez con la que nos podemos expresar en la misma, como pueden ser la confianza en uno mismo, la timidez o el miedo a hablar en público.

Para Krashen, no se puede convertir el conocimiento que se obtiene de manera consciente gracias al aprendizaje, a conocimiento inconsciente o conocimiento adquirido, pero según Baralo (1995) muchos estudiantes de lenguas extranjeras son capaces de expresarse con fluidez en la L2, a pesar de que solo hayan estado en contacto con ella en contextos formales y de que sus interlenguas se hayan construido con más aportes y no solo con el *input* que han recibido. Debido a esto, Baralo (1995:65) opina que “la adquisición y el aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un *continuum* de las distintas formas de conocimiento”.

Finalmente decir que las aportaciones que hace Krashen respecto a la adquisición de una lengua han sido las más importantes en lo que a mi trabajo respecta, pues me han ayudado a entender y a afianzar algunas de las nociones previas que tenía en relación con este tema, gracias a las cuales he podido comprender con mayor profundidad las diferencias existentes entre el proceso de adquirir una lengua de manera consciente o inconsciente y otra serie de factores que pueden entorpecer o favorecer ciertos aspectos de ese proceso. Sin embargo, creo que la importancia que tiene un aprendizaje consciente de una lengua, así como de las reglas gramaticales o de las estructuras léxicas que lo conforman es significativamente mayor que la que Krashen le quiere otorgar. El léxico es la parte de la lengua más relevante en relación con este trabajo, además de que el contexto en el que se van a aplicar estos conocimientos es un contexto académico, lo que supone un aprendizaje consciente del mismo, por lo que no tiene cabida concederle al léxico una transcendencia menor de la que en realidad tiene.

³ *Language Acquisition Device* o LAD, por sus siglas en inglés. Fue Chomsky el que defendió la existencia de este dispositivo, el cual evidencia la capacidad innata que tenemos los seres humanos para adquirir el lenguaje. Este dispositivo permite al hablante acceder a la gramática universal para comunicarse.

1.1.2 Transferencia de la LM a la L2

En este apartado nos centraremos en el papel que tiene la LM en la adquisición de una L2 y en cómo interfiere la LM en esa adquisición a través de la transferencia de elementos lingüísticos, especialmente de unidades léxicas.

Cuando los estudiantes están adquiriendo un idioma nuevo, tienden a trasladar, a transferir elementos, es decir, a relacionar los conocimientos que ya poseen con los que están aprendiendo, haciendo también hipótesis sobre determinados aspectos de la L2, de manera que la adquisición resulte más rápida y sencilla. En definitiva, se trata de una estrategia utilizada por los hablantes, principalmente en las primeras etapas de la adquisición, cuando su conocimiento de la L2 no es suficiente.

La transferencia, entonces, consiste en el traslado de conocimientos lingüísticos de la LM u otra lengua adquirida previamente a la L2, es decir, la influencia que los conocimientos de un determinado idioma tienen en el aprendizaje de otra lengua. Este fenómeno no sucede únicamente en un único ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, pues se da también en aspectos gramaticales, fonéticos, fonológicos, pragmáticos y léxicos, aunque es únicamente en la transferencia de léxico entre la LM y la L2 en la que me voy a centrar.

Al principio, esta estrategia se utilizaba para describir lo que ocurría en los lugares donde se hablaban dos idiomas, es decir, donde había un contacto, una influencia entre las lenguas y la población era bilingüe, pero más tarde comenzó a emplearse en la adquisición de segundas lenguas (Gonzalo, 2015; García, 1998). Para hablar de la transferencia entre dos lenguas se han usado diversos términos entre los que destaca el propuesto por los autores Jakobson y Sandfeld, *interferencia*, término que implicaba algo negativo puesto que se definía como “un rasgo perteneciente a un código lingüístico [que] se introduce en otro sistema en el que resulta ajeno, causando determinadas modificaciones o ‘perturbaciones’ en la estructura del mismo.” (García, 1998:179-180). Sin embargo, Odlin (1989:27) prefiere utilizar los términos transferencia o influencia interlingüística, describiéndolos como “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other knowledge that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”.

Ahora bien, la transferencia era en un principio vista como algo negativo, y no fue hasta que Selinker acuñó los términos transferencia positiva y transferencia negativa que se empezó a ver que este fenómeno no era tan perjudicial como podía parecer en un principio (Gonzalo, 2015). En otras palabras, la transferencia puede resultar útil si hay una semejanza en cuanto a gramática o léxico entre la LM y la L2 (llamada transferencia positiva), pero perjudicial si la falta de similitudes entre ambas lenguas hace que el alumno cometa diversos errores (denominada transferencia negativa o interferencia⁴); errores que si no son tratados o corregidos a tiempo pueden llegar a fosilizarse y con ello originar posibles dificultades en la comunicación.

Una de las formas en la que la transferencia negativa se manifiesta, forma en la que me voy a centrar en este trabajo, es mediante los FA o cognados, que son las unidades léxicas que serán explicadas en profundidad más adelante. Según Odlin, estas conforman una parte primordial en su teoría de la transferencia y su identificación supone un problema, ya que, como explica Cartaya (2011:61), hay hablantes que “no siempre consideran que exista una relación o fallan al percibir las semejanzas formales que marcan la relación de los pares de cognados en dos lenguas”. No obstante, no estará de más presentar el resto de tipos de transferencia que se pueden encontrar según la división realizada por Appel (*apud* Medrano Pastrana, 2010:17):

- Transferencia positiva de la forma: unidades léxicas que se escriben de la misma manera o prácticamente igual y comparten además significado (port. acento – esp. acento; port. abraçar – esp. abrazar). Es gracias a esta transferencia a partir de la cual surgen los cognados.
- Transferencia negativa de la forma: unidades léxicas que se escriben de la misma manera o prácticamente igual, pero que no comparten significado (port. rato – esp. rato; port. ninho – esp. niño). Este tipo de transferencia, como comenté anteriormente, es la que provoca mayores dificultades comunicativas entre los estudiantes de una L2 pues es la que causa los FA o falsos cognados (en adelante FC).

¹⁰ Krashen (1981:7) opina respecto a la interferencia que esta “is not the first language ‘getting in the way’ of second language skills. Rather, it is the result of the performer ‘falling back’ on old knowledge when he or she has not yet acquired enough of the second language. In terms of the Monitor performance model, interference is the result of the use of the first language as an utterance initiator”.

- Transferencia positiva del significado: unidades léxicas que transfieren su significado de la LM a la L2 (port. Renascença – esp. renacimiento).
- Transferencia negativa del significado: transferencia completa del significado de la LM a la L2 cuando solo es parcialmente igual (port. lástima – esp. lástima).

En las lenguas que proceden de la misma fuente, como pueden ser las lenguas romances, los estudiantes, especialmente en etapas iniciales de su aprendizaje, utilizan a menudo la transferencia de estructuras gramaticales o unidades léxicas de su LM para poder expresarse en la L2 y suplir algunas carencias, puesto que estos idiomas tienen una estructura muy similar y, por tanto, son más fáciles de aprender (Arcos, 2009). Para abordar esta proximidad⁵ surge el concepto de *distancia interlingüística*⁶, el cual hace referencia a que a mayor distancia o diferencia entre la LM y la L2, mayor será la dificultad a la hora de adquirirla, en cambio, si la distancia es menor (como en el caso de las lenguas romances), el proceso de adquisición será menos arduo.

Como se ha podido ver anteriormente, la importancia que tiene la LM en la adquisición de una lengua ha sido objeto de numerosos estudios, investigaciones y teorías lingüísticas, donde la transferencia de la LM a la L2 tanto de estructuras gramaticales, como de unidades léxicas tiene un papel fundamental, especialmente en lenguas cercanas como son el portugués o el español. No obstante, hay que tener en cuenta que, como afirma Santos Gargallo (*apud* Arcos Pavón, 2009:155), la similitud entre ambas lenguas puede ser beneficiosa en las primeras etapas del aprendizaje, pero que una vez que el hablante ha desarrollado a un nivel avanzado su competencia comunicativa, esta similitud puede generar errores que podrían llegar a fosilizarse.

⁵ Según Geeslin y Guijarro-Fuentes “this similarity requires a more sophisticated approach to comparing the L1 and the second language (L2) than has previously been employed, in order to distinguish between structures that are similar and those that are identical” (*apud* Arcos Pavón, 2009:153). Por ejemplo, el problema que surge de no diferenciar los cognados verdaderos de los falsos.

⁶ El concepto surgió dentro del marco de investigaciones del Análisis Contrastivo y ha sido tomado de Vita (2005:11), la cual resume dicho concepto en forma de dicotomía: “semelhança = facilidade vs. diferença = dificuldade”.

1.2 Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua

Las investigaciones sobre la enseñanza de segundas lenguas, cómo se adquiere una lengua, qué procesos intervienen y cómo afecta la LM a la adquisición de la L2, han sido llevadas a cabo desde los años cuarenta dentro de la Lingüística Aplicada, disciplina que nació de la necesidad que había de encontrar métodos de aprendizaje sencillos, rápidos y con una alta efectividad. Así, la Lingüística Aplicada empezó centrándose en la enseñanza de segundas lenguas, aunque en la actualidad abarca muchos más campos lingüísticos. Uno de esos campos es el de la Lingüística Contrastiva, que tiene como objetivo mostrar y explicar tanto las similitudes, como las diferencias existentes entre los sistemas lingüísticos de dos lenguas. Sin embargo, lo que nos interesa no es tanto la corriente de la Lingüística Contrastiva en sí, sino dos de los modelos o teorías de investigación que se encuentran dentro de esta, el análisis contrastivo y el análisis de errores.

La primera de ellas, el *Análisis Contrastivo* (en adelante AC), cuyos principales exponentes son Fries y Lado, pretendía predecir mediante una comparación fonológica, léxica, sintáctica y morfológica de los sistemas lingüísticos de la LM y la L2 aquellos elementos o estructuras que suponían una mayor dificultad para los alumnos y así poder evitar la aparición de los errores causados por la interferencia. Los resultados de aquellas investigaciones dieron lugar a la creación de materiales que habían sido diseñados específicamente con el fin de que los alumnos evitaran los errores que se habían encontrado, es decir, que la LM no supusiera una traba en la adquisición de la L2. Por lo cual, para este modelo, la LM siempre es un elemento a tener en cuenta en la adquisición de segundas lenguas, pues se creía que era la causante de la mayoría de los errores cometidos por los hablantes.

Sin embargo, no todos los errores en las producciones de los hablantes se debían a las interferencias producidas por la LM, sino que muchos eran causados bien por la lengua que estaban adquiriendo, bien por la simplificación o generalización de alguna regla de la L2 por parte del estudiante; además de que de las numerosas previsiones de dificultades que se hicieron, muy pocas se daban en la práctica (Vita, 2005). Como consecuencia, el AC tuvo que cambiar a raíz de las críticas que recibió su manera de tratar los errores de la lengua. Como explican Izquierdo y Pérez de Obanos (2006:2):

Wardhaugh (1970) propuso abandonar la idea de prever los errores y comenzar a explicarlos. Es la denominada versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo. De un análisis apriorístico de la LM y la L2 se pasaba a un análisis explicativo a posteriori: los investigadores observaban los errores del aprendiz y trataban de explicar parte de ellos, estableciendo similitudes y diferencias entre las dos lenguas.

Gracias al cambio que se produjo dentro del AC surgió otro modelo para tratar o analizar las producciones erróneas de los hablantes, modelo llamado *Análisis de Errores* (en adelante AE).⁷ En este modelo el método de análisis varía respecto al AC, pues no se contrastan la LM y la L2 del estudiante, sino que se analizan sus producciones, además de que se trata al error como un indicio de que la adquisición se está llevando a cabo y no como un obstáculo en el aprendizaje (Izquierdo y Pérez de Obano, 2006; Vita, 2005). El AE no creía que todos los errores que producían los hablantes fueran causados por la LM, como creía el AC, sino que las hipótesis que estos hacían sobre las reglas gramaticales de la L2 que estaban adquiriendo también tenían que ver. Es así como Richards (1971, *apud* Izquierdo y Pérez de Obanos, 2006), uno de los exponentes de este modelo de análisis, divide los errores en *interlinguales*, los cuales están causados por una transferencia negativa o interferencia de la LM, e *intralinguales*, que se dan por un desconocimiento o un uso erróneo de las reglas de la L2. Estos últimos errores, los intralinguales, no podían ser previstos por el AC, que se centraba únicamente en la LM como fuente de las producciones erróneas de los hablantes.

A partir de la anterior división de errores surge el concepto de *interlengua* (en adelante IL) gracias a Selinker (1972, *apud* Izquierdo y Pérez de Obanos, 2006) y que se utiliza para hacer referencia al sistema lingüístico que un hablante de una L2 tiene mientras está adquiriendo esa lengua. Es decir, se trata de un sistema lingüístico que va evolucionando a la vez que los conocimientos del hablante de la L2 aumentan o disminuyen, por lo que la IL pasa por diferentes etapas durante la adquisición de la L2. Aunque presente similitudes con el sistema de la LM o de la L2, cada hablante tiene su propia IL y esta se rige por unas reglas propias. A diferencia de los otros dos modelos de análisis, el de la IL pretende analizar y describir todas las producciones del hablante y no solo aquellas que son erróneas. Las investigaciones llevadas a cabo sobre la IL pretendían averiguar cuáles eran los mecanismos que llevaban a la adquisición de la L2 y, entre otros hallazgos, descubrieron que, a través del *input* y de los conocimientos adquiridos con la

⁷ También llamado por algunos autores como la versión débil del AC.

LM u otras lenguas, los hablantes construyen una gramática hipotética de la L2 que van probando en la práctica. Junto con esas hipótesis utilizan también una serie de estrategias tanto de adquisición, como de comunicación, que son utilizadas en determinadas situaciones o contextos para compensar la falta de competencia lingüística en la L2. En lo que a este trabajo respecta, la estrategia que más concierne de todas las que utilizan los hablantes es la transferencia, la cual ya ha sido presentada.

En este apartado se ha tratado, principalmente, de abordar algunos de los conceptos para contextualizar este trabajo, así como algunas de las teorías existentes respecto a la adquisición y transferencia de léxico desde la LM a la L2. La transferencia negativa de significado es un concepto esencial para la parte práctica de este trabajo, pues en ella se analiza la IL de los alumnos para comprobar si existen interferencias entre su LM y su L2 relacionadas con una determinada parte del léxico.

2. Cognados en la enseñanza del español como lengua extranjera

Los cognados son las unidades léxicas que pertenecen a lenguas diferentes, pero que tienen el mismo origen y, por tanto, una misma etimología. En otras palabras, son fenómenos lingüísticos que surgen a partir de la similitud existente tanto en el significante, como en el significado de unidades léxicas que pertenecen a lenguas distintas a pesar de que tengan un origen común. Sabiendo que los cognados son palabras que significan lo mismo y tienen un origen común, se puede afirmar que los falsos cognados (en adelante FC) son aquellas unidades del léxico que o bien tienen un mismo origen, o bien tienen un origen diferente, pero divergen en el significado.

Según Trask (2000, *apud* Vita, 2005:31) los cognados son “one of two or more words or morphemes which are directly descended from a single ancestral form in the single common ancestor of the languages in which the words or morphemes are found, with no borrowing”. Para ilustrar esta definición, sirve como ejemplo la palabra *literature* en inglés y *literatura* en español, ya que ambas tienen su origen en el latín *litteratura*. Debido a esto, en lenguas que están emparentadas, como puede ser el caso de las lenguas romances, el número de cognados es significativamente mayor que en lenguas que provengan de otra rama del indoeuropeo, como el inglés o el alemán.

Por otro lado, Trask (*apud* Vita, 2005:32) define los FC como “two or more linguistic forms which look for all world as though they must be cognates, but are in fact unrelated” y hace a su vez una crítica al hecho de que es muy común entre lingüistas usar el término cognado para designar palabras que no tienen un origen común, y que, por tanto, no pueden ser cognados. Afirma, entonces, que los FC tienen orígenes diferentes, lo que supone que las palabras han ido evolucionando desde diferentes etimologías hasta que han llegado a una similitud gráfica, pero difiriendo en el significado. No obstante, y como veremos más adelante, hay otros autores que consideran que los términos FC y FA son análogos y se usan para designar a unas mismas unidades léxicas, independientemente de su origen.

2.1 Falsos Cognados o Falsos Amigos. Definición

Antes de centrarme en estas unidades léxicas y las diferentes designaciones y clasificaciones según diversos autores, me gustaría comentar brevemente un aspecto del léxico relacionado con los FA. En la adquisición de una L2 siempre surgen una serie de problemas que dificultan, en mayor o menor medida, el aprendizaje y que pueden hacer que haya obstáculos en la comunicación, impidiendo que esta sea eficaz. Uno de esos problemas es el de los FA, que se da en la IL de cada hablante y que hace que estos atribuyan un significado total o parcialmente diferente a un mismo significante.

Según Medrano Pastrana (2010), cuando los alumnos están adquiriendo léxico, es decir, cuando el número de unidades que pertenecen a su lexicón aumenta, las relaciones⁸ existentes entre dichas unidades cambia y estos tienen que añadir o alterar los significados de los conceptos que conocen en la LM según la correspondencia que tienen en la L2 que están adquiriendo. El mayor problema se da cuando no se puede hacer una asociación total o parcial entre el significado de un término de la LM con uno de la L2, entonces surgen los FA. Debido a esto y como explica la autora, los alumnos tienen que ser conscientes de que “no siempre puede reetiquetarse un significado” y que la dificultad a la hora de aprender léxico radica en “aprender a redefinir los límites semánticos de los significantes” (Medrano Pastrana, 2010:17). No obstante, el problema no radica en que las palabras compartan en mayor o en menor medida significante o significado, sino, como dije anteriormente, en la asociación errónea que hacen algunos hablantes entre el vocabulario de su LM y el de la L2. Esto los lleva a provocar transferencias negativas o interferencias entre ambas lenguas que hacen que su comunicación sea cuando menos poco fluida. El proceso de aprendizaje de FA puede ser arduo, pero es necesario que los hablantes sean conscientes de las diferencias que existen, en este caso respecto al léxico, entre ambas lenguas para evitar que los errores producidos por la interferencia de la LM se conviertan en errores fosilizados.

Cognados engañosos, trampas, términos engañosos, falsos sinónimos, heterosemánticos, FC o FA son algunos de los términos que se utilizan para designar a estas unidades léxicas, siendo los tres últimos los más extendidos y, por tanto, los que aparecen en numerosos trabajos, artículos o investigaciones sobre el tema. ¿Pero, cuándo

⁸ Las relaciones que unen a las palabras que forman parte del lexicón del alumno pueden ser de coordinación, sintagmáticas o jerárquicas, entre otras. (Medrano Pastrana, 2010)

apareció por primera vez este concepto? Fueron los autores franceses Koessler Maxime y Jules Derocquigny los que en 1928 acuñaron el término en su libro *Les faux amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)* para referirse a aquellas palabras que tenían la misma forma o una forma similar en francés e inglés, pero que no significaban lo mismo (Alves Machado, 2015).

El término FA fue evolucionando desde que apareció en 1928, lo cual ha dado lugar a que los autores hayan designado a estas unidades léxicas de maneras completamente diferentes. Por ejemplo, Álvarez Lugrís utiliza los términos *homomorfos heterosemánticos* u *homomorfos heterosemánticos cognados*, Serey Leiva emplea los conceptos *falsos cognados propriamente ditos* y *falsos cognatos accidentais* (Alves Machado, 2015), Amadeu Sabino los designa como *cognatos enganosos* y *falsos cognatos* y, finalmente, el término *heterosemántico* que es el que se utiliza mayoritariamente en los estudios sobre la adquisición de español en Brasil por autores como Nascentes o Becker (Vita, 2005).

Como se puede comprobar, existe una falta notable de consenso entre los autores que han estudiado estas unidades tanto en la manera de designarlas, como de clasificarlas, lo que ha provocado que exista un considerable número de términos o divisiones, pero ninguna que sea aceptada de manera unánime. Alves Machado (2015:33) destaca esta discrepancia o falta de unanimidad respecto a las cuestiones mencionadas sobre estas unidades léxicas, lo que no ha hecho otra cosa más que provocar una dificultad a la hora de realizar las investigaciones; sin embargo, afirma que los autores sí coinciden en “la necesidad de elaborar herramientas didácticas diseñadas específicamente para este propósito”.

Al igual que Alves Machado, Amadeu Sabino (2006:251) afirma que no hay una definición que sea aceptada por una mayoría y que esta concepción teórica está constituida por una serie de contradicciones y confusiones respecto a lo que son realmente los FC. Además, reitera el dilema existente con estas unidades léxicas diciendo que “geralmente as expressões falsos cognatos e falsos amigos são consideradas sinônimas e por isso são utilizadas para designarem um mesmo fenômeno lingüístico”, mientras que otros autores “se baseava na etimologia para identificar um ‘falso cognato’” o “incluíam, em sua definição, tanto os vocábulos com etimologia comum, quanto aqueles sem etimologia comum”. Siguiendo la distinción hecha por Amadeu Sabino (2006), Vita estaría incluida en el segundo grupo de autores, los cuales distinguen ambos términos

según el componente etimológico. De esta manera, para esta autora los FC serían aquellas palabras que “apesar de sua semelhança formal, não apresentam parentesco nem semelhança semântica” y los FA las “palavras de mesma origem, semelhantes formalmente, mas que se distanciavam semanticamente” (Vita, 2005:176).

Coincido completamente con la distinción que hace Vita entre FA y FC según la etimología de una determinada palabra; no obstante, con respecto al objetivo de este trabajo, se utilizará el término FA para designar a estas unidades léxicas pues el origen de una palabra no es relevante ni para el diseño, ni para los resultados de los cuestionarios.

Dejando a un lado las diferencias terminológicas, convendría establecer una definición propiamente dicha de los FA, que podemos definir como las unidades léxicas que, aun perteneciendo a dos lenguas diferentes, tienen un significante igual o similar y un significado que difiere total o parcialmente y que, por tanto, puede llevar a los hablantes a confundir ambas palabras y provocar interferencias en la comunicación. Álvarez Lugerís (*apud* Alves Machado, 2015:p.41), a pesar de utilizar términos diferentes para referirse a este tipo de léxico, los define como la “interferencia interlingüística provocada por unha semellanza formal de dous termos en dúas linguas distintas [o] unha interferencia da lingua materna noutra lingua consecuencia de certas semellanzas formais”. En cambio, Amadeu Sabino (2006:256), que utiliza el término *falso cognato* para referirse a los FA, da una definición más amplia de estas estructuras y es la que se seguirá en este trabajo:

Falsos cognatos são unidades lexicais pertencentes a duas (ou mais) línguas distintas que, apesar de serem provenientes de étimos diferentes resultaram – em consequência das evoluções fonéticas que sofreram, ao longo do tempo – em unidades lexicais ortográfica e/ou fonologicamente idênticas ou semelhantes, embora seus valores semânticos sejam bastante distintos.

Para concluir con este apartado, cabe destacar que al igual que no ha habido consenso entre los autores en relación a determinados aspectos de los cognados, tampoco coinciden en si estas unidades léxicas son beneficiosas, o por el contrario, si entorpecen la adquisición de la L2. Hay autores como Andrade Neta (2000) que consideran la proximidad lingüística entre dos idiomas como algo positivo, mientras que hay otros como Feijóo Hoyos y Hoyos Andrade que creen que esta proximidad es un inconveniente para los hablantes (Alves Machado, 2015).

2.2 Clasificación de falsos amigos

Como consecuencia de no existir una conformidad para referirse a los FA y para clasificarlos han aparecido numerosas divisiones, pero ninguna aceptada por una amplia mayoría. En este apartado se tratará de explicar algunas de esas clasificaciones, concretamente se presentarán las de Massana Roselló (2016), Andrade Neta (2000), Chacón Beltran (2006) y Philippe Humblé (2005), los cuales usan diferentes criterios para clasificar los FA, además de una clasificación propia para mostrar los diferentes tipos de FA según su forma o significante y su grado de dificultad.

La primera de las clasificaciones es de la autora Massana Roselló (2016)⁹, pues es la que reconoce los FA en todos los aspectos de la lengua y no solo en el campo semántico. Según esta propuesta de clasificación, los FA se dividirían en prosódicos, ortográficos y ortotipográficos, morfológicos y sintácticos, semánticos, pragmáticos y, por último, culturales. Como se puede comprobar, los FA no son unidades léxicas que difieran únicamente en su significado, aunque estos sean los más predominantes, y pueden distinguirse según su pronunciación, uso o estructura sintáctica. Se muestra a continuación una tabla de los diferentes FA, una breve explicación de cada categoría y un ejemplo de los propuestos por esta autora.

Tipo	Descripción	Ejemplo
Prosódicos	Pronunciación o distinción fonética b/v	port. oceano – esp. océano
Ortográficos y ortotipográficos	Acentuación, grafía o abreviaturas	port. Abril – esp. abril
Morfológicos y sintácticos	Afijos, preposiciones o género y número	port. adorável – esp. adorable
Semánticos	Difieren en el significado. Totales o parciales	port. leyenda – esp. legenda
Pragmáticos	Expresiones idiomáticas o colocaciones	port. fazer sentido – esp. tener sentido
Culturales	Saludos, formas de tratamiento o gestualidad	port. senhor, senhora, você y tu – esp. tú y usted

TABLA 1. Propuesta de clasificación de Massana Roselló (2016)

⁹ Esta clasificación es una propuesta realizada por Massana Roselló (2016) a partir de la creada por Carlucci y Díaz (2007, *apud* Massana Roselló, 2016:120) en la que la autora usa la misma categorización, además de ampliar algunos de los conceptos planteados.

La clasificación de Andrade Neta (2000) parte de la realizada por Becker en 1942, quien divide los FA en heterográficos, heterotónicos, heterogenéricos y heterosemánticos, aunque prescinde del primero que se ha nombrado. La clasificación, por tanto, es la siguiente:

Tipo	Descripción	Ejemplo
Heterotónicos	Comparten significante y significado, pero la sílaba tónica recae en una sílaba diferente	port. foBla – esp. FObia
Heterogenéricos	Comparten significante y significados, pero difieren en el género	port. o viagem – esp. el viaje
Heterosemánticos	Comparten significante, pero difieren total o parcialmente en el significado	port. esperto – esp. experto

TABLA 3. Propuesta de clasificación de Andrade Neta (2000)

Siguiendo la *Clasificación de Cognados Verdaderos y Falsos* de Chacón Beltrán (2006), habría seis tipos diferentes de cognados léxicos o semánticos. El autor hace tres divisiones principales: la primera distingue cognados verdaderos frente a FA; la siguiente diferencia FA totales o parciales, y la última dependiendo de si los FA son gráficos (si su forma escrita sea igual o similar a la de la LM aunque se pronuncien de manera diferente y otros casos) o fonéticos (si su pronunciación es igual o similar a la de la palabra de la LM). Además, Chacón Beltrán crea una tabla que indica el grado de dificultad que tienen los diferentes tipos de cognados o FA, pero no se mostrará, pues la dificultad está centrada los hablantes de inglés y español. Establece, así, el autor los siguientes tipos de FA, no obstante, los ejemplos presentados en su clasificación han sido modificados para incluir FA entre el portugués y el español.

Tipo	Descripción	Ejemplo
1	Cognados verdaderos fonéticos	port. música - esp. música
2	Cognados verdaderos gráficos	port. livro – esp. libro
3	FA parciales fonéticos	port. legal – esp. legal
4	FA totales fonéticos	port. malta – esp. malta
5	FA parciales gráficos	port. lâmpada – esp. lámpara
6	FA totales gráficos	port. lenço – esp. lienzo

TABLA 2. Propuesta de clasificación de Chacón Beltrán (2006)

Humblé (2005) parte de una crítica a las listas que contienen innumerables ejemplos de FA entre español y portugués y que restringen el problema únicamente a las palabras que tienen igual significante, pero distinto significado. Debido a esto, afirma que los FA son el problema principal en la enseñanza del español a lusohablantes, pero que este inconveniente ha sido generalmente identificado de manera errónea, pues muchos FA no ocupan el mismo lugar en la oración y, por tanto, no suponen grandes impedimentos comunicativos. Humblé (2005:206) concluye su artículo exponiendo que “los verdaderos problemas causados por la proximidad de las dos lenguas están en diferencias de registro, de coincidencia parcial de los campos semánticos o de usos gramaticales diferentes”. Siguiendo estas afirmaciones, clasifica los FA en cuatro tipos diferentes:

Tipo	Descripción	Ejemplo
1	Palabras casi idénticas en escritura y pronunciación, pero con sentidos diferentes	port. esquisito – esp. exquisito
2	Palabras casi idénticas y que significan lo mismo, pero se usan en registros diferentes	port. y esp. aclarar/esclarecer
3	Palabras idénticas que significan casi lo mismo, pero que tienen alguna o varias acepciones diferente	port. y esp. lástima
4	Parejas de palabras con acepciones aparentemente idénticas, pero que se usan con diferentes restricciones gramaticales o léxicas	port. falar/dizer – esp. hablar/decir

TABLA 4. Propuesta de clasificación de Humblé (2005)

Por último, una clasificación propia que se ha hecho con el fin de mostrar los diferentes tipos de FA según sea la forma igual o similar y el significado sea equivalente, tenga una coincidencia parcial o sea completamente distinto, además de seguir la clasificación de Chacón Beltran (2006) e incluir un apartado con el grado de dificultad para los hablantes. El primer tipo de FA que distingo son aquellos que presentan una forma que varía respecto a su sílaba tónica o pronunciación, pero que no supone un problema para los hablantes, y que tienen un significado igual, denominados *falsos amigos evidentes*. En el siguiente tipo se incluyen los FA que tienen una forma igual, pero difieren total o parcialmente en su significado, llamados *falsos amigos parciales en su significado*. El tercero está reservado para los FA que presentan una forma similar, pero no exactamente igual, y un mismo significado, a los que denominamos *falsos amigos parciales en su forma*. Por último, los FA que poseen una forma similar, pero no

exactamente igual, y un significado que difiere total o parcialmente, denominados *falsos amigos absolutos*. La clasificación, por tanto, sería la siguiente:

Tipo	Forma	Significado	Dificultad	Ejemplo
FA evidentes	=	=	Ninguna	port. atmosfera – esp. atmósfera
FA parciales en su significado	=	≠ o ≈	Alta	port. vaso – esp. vaso
FA parciales en su forma	≈	=	Baja	port. hidrogênio – esp. hidrógeno
FA absolutos	≈	≠ o ≈	Alta	port. legume – esp. legumbre

TABLA 5. Propuesta de clasificación propia

2.3 Falsos amigos portugués – español y relevancia académica

La razón por la que hay una infinidad de cognados entre el español y el portugués no es otra que el hecho de que ambas lenguas provienen del latín vulgar, por lo que están consideradas lenguas romances o románicas. Sin embargo, la similitud entre estos dos idiomas es inclusive mayor que, por ejemplo, entre el italiano y el español, pues ambas proceden de la subrama denominada iberorromance. Es debido a esto y a las cuestiones geográficas, entre otras, que el portugués y el español, junto con su gramática, léxico y semántica han ido evolucionando con el paso del tiempo de una manera que, si bien no es completamente igual, es similar. Como consecuencia de la semejanza formal entre ambas lenguas se pueden producir transferencias negativas de la LM a la L2.

Respecto a este tema, Álvarez Lugerís afirma que “la lengua es un sistema destinado a sufrir cambios constantes” (*apud* Alves Machado, 2015:44) y que los FA aparecen como resultado de la evolución histórica de algunas lexías. Por otro lado, Vázquez Diéguez (2011:37) explica cinco fenómenos diferentes por los que existen los FA entre el portugués y el español y que serán listados a continuación:

1. La información semántica asociada a una palabra latina no se respeta totalmente en ninguna de las dos lenguas.
2. Palabras que comparten etimología y una de las dos lenguas respeta el significado latino, mientras que la otra le da un significado diferente.

3. Palabras que comparten etimología y una de las dos lenguas respeta el significado latino, mientras que la otra amplía ese significado, siendo usada con mayor frecuencia con el significado nuevo.
4. Palabras de una lengua que adoptan un significado a partir de uno de la otra lengua, sin usar el significado original.
5. Palabras que desde etimologías diferentes llegan a la misma grafía.

Llegados a este punto, cabe destacar que la relevancia que tienen estas unidades léxicas en la enseñanza del español se puede evidenciar gracias a las numerosas publicaciones sobre el tema, así como la creación de materiales para uso académico. Entre esos materiales se distingue el diccionario de FA entre el portugués y el español, creado en 1992 por Feijóo Hoyos y Hoyos Andrade (1994) tras años de investigaciones y que surgió, según los autores, de la necesidad que había en Brasil de un material semejante en la enseñanza del español a lusohablantes. Como explica Brabo Cruz (2004), los lusohablantes¹⁰ tienen la expectativa de que aprender español es muy fácil por la proximidad existente entre ambas lenguas, por lo que en muchas ocasiones lo que hacen es utilizar el léxico y la gramática portuguesa añadiendo ciertos rasgos del español, como sufijos o rasgos fonéticos que los llevan a producir inintencionadamente FA en sus actos comunicativos. A partir de este uso combinado de portugués y español, surge una variante conocida como portuñol o portunhol, la cual se utiliza en Portugal o en las zonas limítrofes entre países en los que se hablan estas lenguas, siendo la más conocida la variante que surge entre Brasil y Uruguay.

En definitiva, los lusohablantes que están aprendiendo español tienen que ser conscientes de que la transferencia entre dos lenguas que son tan similares va a ser notable y eso les puede ayudar a avanzar con facilidad en el aprendizaje y adquirir rápidamente la competencia comunicativa, no obstante, también hay que explicarles que existen ciertos elementos en cualquiera de los niveles de la lengua, como los FA, que van a obstaculizar ese camino. Entonces, los hablantes podrán percatarse de los posibles errores que puedan cometer a la hora de expresarse en español y evitar así que estos se fosilicen con el fin de avanzar en su aprendizaje.

¹⁰ La autora hace especial referencia a los hablantes de Brasil, pues su enseñanza está orientada a estudiantes que proceden de este país.

3. Los falsos amigos en la enseñanza de ELE en Portugal

La enseñanza explícita de los FA no suele aparecer en el aula de ELE cuando la clase o incluso el material no está enfocado a un tipo de alumno en particular, es decir, que si el manual ha sido creado para alumnos portugueses, por ejemplo, sí que se trabajan los FA, pero no si los alumnos pueden ser de distintas nacionales. Se puede observar lo que ocurre con los FA en algunos manuales usados en la enseñanza de ELE como *Gente 3* de la editorial Difusión, en el cual se trabajan los FA a través de una puesta en común tanto de situaciones en las que el desconocimiento de estas unidades léxicas da lugar a malentendidos, como de los FA que conocen los alumnos entre sus LM y el español. En cambio, en el manual *No más portuñol* de la editorial Porto Editora se incluyen actividades para trabajar específicamente los FA entre el portugués y el español.

Salvo algunos manuales en los que sí se trabajan los FA mediante una enseñanza explícita y en un contexto formal de aprendizaje, como en el manual *No más portuñol*, en el que se trabajan los FA mediante actividades donde hay que relacionarlos con su significado en español o con su traducción, los FA suelen aparecer como meras listas de palabras de naturaleza informativa que hay que memorizar. Es por eso por lo que con este proyecto se pretende conocer el impacto que tiene la instrucción formal en el reconocimiento y uso de los FA entre el portugués y el español, para lo cual se diseñó un cuestionario que sería aplicado a estudiantes universitarios portugueses con diferentes niveles de español. Además, se pretende informar a los profesores de idiomas, especialmente profesores de ELE, de que el conocimiento explícito de estas unidades léxicas puede ser utilizado como una herramienta para acelerar la adquisición de léxico y evitar la transferencia negativa que pueda manifestarse por el desconocimiento de las palabras que, aunque parezcan similares en dos lenguas, tienen significados total o parcialmente distintos.

3.1 Diseño y aplicación del cuestionario

En la parte práctica de este trabajo se ha diseñado un cuestionario cuyo objetivo es conocer si los alumnos son capaces de identificar las unidades léxicas llamadas FA y ver si existen interferencias con su LM, siendo esta el portugués, o si por el contrario son capaces de superar dichos obstáculos. Es decir, se pretende verificar de qué manera incide

la instrucción formal en la enseñanza del español sobre la capacidad de reconocer por parte de los alumnos este tipo unidades léxicas y evitar cometer errores producidos por una transferencia negativa de la LM a la L2.

Todos los ejercicios aquí propuestos se han escogido persiguiendo este fin y tratando de que los mismos fueran de respuesta rápida y no largos y muy tediosos, para que la atención de los alumnos no se dispersara y terminaran contestando sin fijarse en lo que respondían. También se decidió que lo mejor era que el cuestionario no nombrara a los FA en ningún momento para no proporcionar a los alumnos ningún tipo de ayuda en la resolución de los ejercicios y que fueran capaces de completarlos de manera autónoma.

Se presentó el mismo cuestionario a dos grupos de alumnos de la Universidade do Minho (Braga, Portugal), los cuales estaban estudiando español como lengua extranjera. El primer grupo está compuesto por un total de catorce alumnos que asisten a las clases de español B1+, mientras que el segundo grupo está compuesto por dieciocho alumnos que tienen un nivel B2+. El hecho de haber presentado el mismo cuestionario a alumnos con un nivel diferente tenía como objetivo comprobar si aquellos que tenían más nivel resolvían mejor los ejercicios y si tenían menor interferencia con su LM, además de conocer si algunos de los posibles errores estaban ya fosilizados. Sin embargo, no todos los alumnos a los que se les aplicó el cuestionario tenían como lengua materna el portugués, debido a lo cual evidenciaban un tipo de dificultades que no tenían relevancia para este trabajo, pues no estaban relacionadas con los FA.

3.2 Análisis de las producciones de los alumnos: identificación y uso de falsos amigos

Para presentar tanto los ejercicios, como los resultados obtenidos gracias a ellos, se va a comenzar por una breve presentación del ejercicio, luego se mostrará el propio ejercicio para que se puedan entender las explicaciones y referencias que se hagan, así como abordar lo que se pretendía con la realización de esta actividad. Para finalizar, se expondrán y comentarán los resultados que se han obtenido con el cuestionario presentado a dos grupos de alumnos portugueses de la Universidade do Minho que están aprendiendo español.

3.2.1 Primer ejercicio: identificación de falsos amigos

El primer ejercicio está compuesto de dos partes, la primera es un texto que los alumnos tenían que leer y que ha sido diseñado para su uso en este cuestionario, en el que aparece una serie de palabras resaltadas a las que tenían que prestar una mayor atención, mientras que la segunda parte es una pregunta de respuesta abierta en la que tenían que dar una explicación a por qué esas palabras estaban destacadas sobre las demás. El texto que se presentó a los alumnos es una conversación entre dos amigos, uno portugués y otro español, aunque este es un dato que los alumnos tienen que inferir a partir de la propia conversación y del hecho de que uno de ellos se llama *João*, que es un nombre bastante común entre los lusohablantes.

Ejercicio 1. Lee la siguiente conversación entre dos amigos y presta atención a aquellas palabras que están en negrita.

- Hola João, ¿qué tal va todo? Quería saber si tienes un **rato** libre este sábado, porque estaba pensando en hacer una **cena** en casa para los amigos.
- ¿Y por qué es la cena? ¿Hay algún **suceso** que celebrar?
- No, es una cena informal, solo van a estar algunos amigos y compañeros de trabajo. Van a venir, Javier, Álex, Marta, Pablo, María y su **novio**.
- ¡Y yo sin enterarme de que María se iba a casar! ¿Quién es el afortunado?
- No, no se va a casar, solo es su novio. Pues es el chico **rubio** con el que sube a veces fotos al Facebook y que trabaja con ella en la **oficina**.
- No sé, no lo **reparo** ahora mismo. Bueno, ¿hay que llevar algo para comer?
- Pues Álex y Javier van a preparar **pulpo** con patatas, Marta y Álex van a traer vino y jamón y María y su novio van a preparar **pasta** con salsa roquefort.
- Puedo llevar entonces algo de **sobremesa**. ¿Os gusta la tarta de tres chocolates?
- Sí, esa tarta está **exquisita**. Nos vemos entonces el sábado sobre las 20:00 en mi casa, ¿te parece?
- Sí, nos vemos a esa hora. ¡Hasta el sábado!

¿Por qué crees que estas palabras están escritas de manera diferente a las demás?

A lo largo de esta conversación mantenida por dos amigos, uno portugués y otro español, las palabras que están en negrita y que son dichas por la persona lusohablante (*suceso*, *reparo* y *sobremesa*) están utilizadas de manera errónea, pues los hispanohablantes no las utilizan en estos contextos o con estos significados. No obstante, el resto de las palabras resaltadas, las cuales son dichas por la persona hispanohablante, son utilizadas de la manera correcta. Parte de la importancia de este ejercicio, entonces, radica en darse cuenta de que una de las dos personas que están manteniendo la conversación no entiende algunas de las cosas que dice la otra, lo cual se puede ver en frases como “¿Hay algún *suceso* que celebrar?”, “¡Y yo sin enterarme de que María se iba a casar!” o “Puedo llevar entonces algo de *sobremesa*. ¿Os gusta la tarta de tres *chocolates*?” Por lo que, si los alumnos son capaces de identificar estas unidades, de una manera o de otra, como FA, deberían saber que una de las dos personas no está comprendiendo correctamente lo que se le está diciendo.

Así mismo, con este ejercicio se pretendía principalmente que los alumnos se fijaran en las palabras que estaban escritas de manera diferente a las demás con el objetivo de que vieran qué era lo que tenían en común todas, y así poder conocer la explicación que ellos daban a este fenómeno. En otras palabras, tenían que identificar que estas unidades léxicas eran FA, aunque no era primordial que supieran cómo se llaman estos ítems léxicos. El interés estaba, entonces, en conocer la manera en la que los definían, en el caso de haberlos identificado, y en que supieran que cada una de esas palabras tenía un significado diferente en portugués y en español.

En el siguiente gráfico presentamos los resultados agrupados en cinco categorías diferentes según las respuestas que han dado los alumnos a la segunda parte de la actividad.

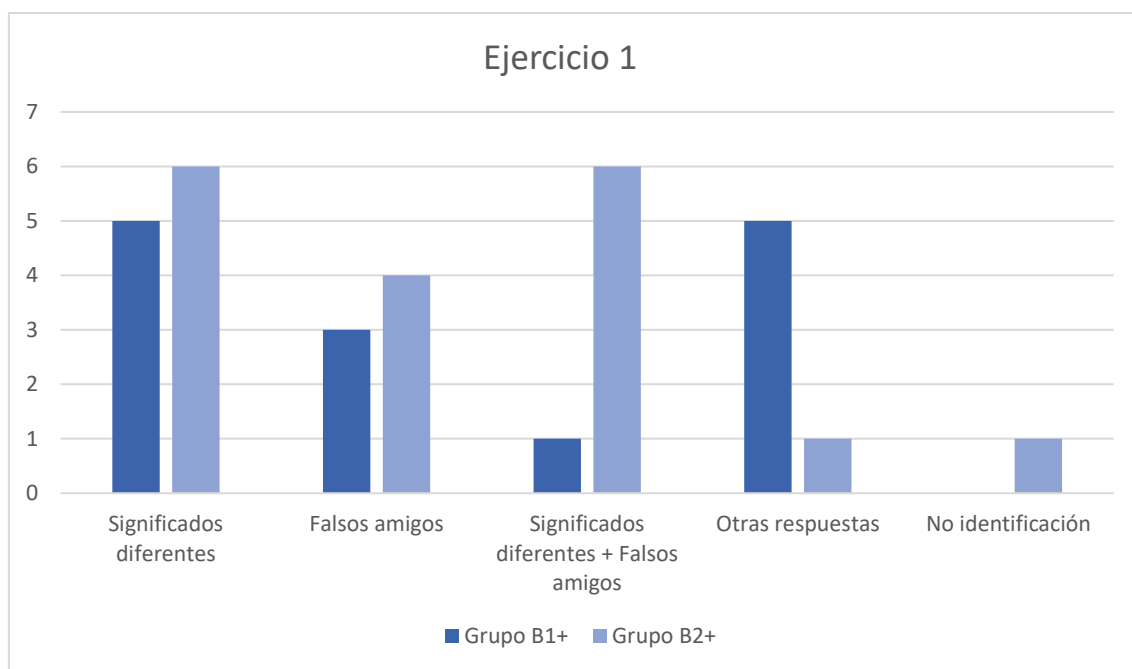


GRÁFICO 1. Resultados del primer ejercicio del cuestionario

Prácticamente todos los alumnos supieron identificar, de una manera o de otra, que las palabras resaltadas eran FA, si bien cabe destacar que los alumnos de B2+ fueron los que dieron explicaciones más detalladas al haber escrito con mayor frecuencia que las palabras tenían significados diferentes y que además eran FA. A excepción de uno de los alumnos del grupo B1+, que fue el que dio la respuesta más completa de todas las que se analizaron, ya que argumentó que el portugués y el español eran idiomas que tenían el mismo origen, pero que con el paso del tiempo les habían dado significados diferentes a las mismas palabras.

Solamente hubo un alumno que no supo identificar que las palabras eran FA, del grupo B2+, ya que explicó que “las palabras están resaltadas porque son adjetivos o sustantivos que no tienen acentos marcados y todas acaban en vocal”. A raíz de esta respuesta caben varias posibilidades, como por ejemplo que este alumno no comprendiera lo que se pretendía ilustrar con estas palabras o que no prestó la atención necesaria para conocer cuál era realmente la similitud entre ellas.

Además, me gustaría explicar que dentro de la categoría *otras respuestas* he incluido las definiciones que no podían ser agrupadas de ninguna otra manera, pues las explicaciones eran muy variadas. Algunas de esas explicaciones por parte de los alumnos

hacían referencia a que las palabras eran parecidas en ambas lenguas, aunque completaban las definiciones de manera diferente (“palabras que son parecidas y tienen un significado diferente en portugués”, “palabras parecidas con el portugués, pero se pueden confundir”), que tenían un sentido diferente a pesar de que se escribían igual y las que decían que eran palabras que se podían interpretar de una manera diferente a la que se puede pensar en un primer momento.

3.2.2 Segundo ejercicio: elección de significado

En esta actividad lo que se les pedía a los alumnos era que, después de haber leído la conversación que aparece escrita en la actividad anterior a esta, señalaran la definición correcta en español de las palabras resaltadas, las cuales aparecían en el texto previo, entre dos definiciones que les fueron propuestas. De las dos definiciones que se les enseñaron, una de ellas es la que tiene esa palabra en español y que, por tanto, era la opción correcta, siendo la otra la que tiene la misma palabra en portugués.

Ejercicio 2. A partir de la lectura del texto anterior señala la respuesta correcta

Sobremesa

- a) Tiempo que se está a la mesa después de terminar de comer
- b) Alimento, especialmente fruta o dulce, servido al final de una comida

Pasta

- a) Conjunto de alimentos variados, como los macarrones, tallarines o espaguetis
- b) Objeto rectangular y cerrado con gomas que sirve para guardar papeles

Rato

- a) Espacio de tiempo, normalmente breve
- b) Mamífero roedor de pequeño tamaño

Exquisito

- a) De singular y extraordinaria calidad, primor o gusto en su especie
- b) Que causa desagrado

Oficina

- a) Lugar donde trabajan los empleados públicos o particulares
- b) Lugar en que se realiza un trabajo manual o se reparan vehículos

Con este ejercicio se pretendía que los alumnos no prestaran atención a la forma, sino al significado de la palabra y que fueran capaces de escoger la definición correcta en español aun teniendo la opción de optar por la definición que ellos están acostumbrados a utilizar en su LM.

Los términos escogidos para la realización de este ejercicio son palabras que los alumnos deberían conocer por el nivel de lengua que tienen. Si acaso podría evidenciar una mayor dificultad el término *sobremesa*, pues se trata de una palabra que no tiene traducción exacta en ningún idioma, aunque sí está considerada como FA para los lusohablantes. Cabe mencionar además que, de todas las palabras escogidas para la realización de este ejercicio (*sobremesa*, *pasta*, *rato*, *exquisito* y *oficina*), solo la primera de ellas es la que utiliza erróneamente en la conversación la persona cuya LM es el portugués.

De los alumnos que realizaron el cuestionario solo seis de cada grupo escogieron la definición correcta de los términos que conformaban la actividad, mientras que el resto de los alumnos seleccionaron una única respuesta que no correspondía a la que tenía esa palabra en español, coincidiendo todos ellos al equivocarse en la definición de *sobremesa*. Al analizar las respuestas de los primeros cuestionarios, pensé que el hecho de que algunos hubieran fallado la definición de *sobremesa* no era un aspecto muy relevante, no obstante, cuando se analizaron todos los cuestionarios vi que fue un error común en todos los alumnos sin importar el grupo al que pertenecieran. Además, aparte de los alumnos que fallaron la respuesta, hubo otros que dudaron con esa misma definición, pues tenían tachones en ese apartado del ejercicio.

Viendo estos resultados, me planteé que el error hubiera sido mío, ya que en la descripción del ejercicio puse “a partir del texto anterior” y en el texto la palabra *sobremesa* tiene el significado que tiene en portugués, pues es el chico portugués el que lo dice. Puede que si en el propio texto hubiera escrito quién era el chico que estaba hablando cada vez o si hubiera utilizado esa palabra de una manera diferente este error no habría aparecido en numerosas ocasiones. O tal vez el problema radica en que en portugués no hay ninguna palabra que se corresponda exactamente con el significado de *sobremesa* en español, debido a que es una palabra que no tiene correspondencia exacta en otras lenguas y que, por lo tanto, se nombra a través de su propia definición (el tiempo que se pasa en la mesa después de comer) y no con una palabra concreta.

A pesar de este fallo cometido por una gran parte de los alumnos, con el resto de las palabras no hubo ninguna clase de problema, aunque sí hubo algunos alumnos que dudaron en alguna definición, especialmente en la de *oficina*. Otro aspecto que destacar de este ejercicio es que hubo alumnos que hicieron anotaciones de algunas de las palabras que tenían que definir, como por ejemplo un alumno que escribió “¿postre?” al lado de la segunda definición que aparecía de *sobremesa* (“alimento, especialmente fruta o dulce, servido al final de una comida”), otro alumno que anotó “esperar un rato...” en el primer significado de *rato* (“espacio de tiempo, normalmente breve”) u otro alumno que escribió “(pt) taller” al lado de la segunda definición de *oficina* (“lugar en el que se realiza un trabajo manual o se reparan vehículos”).

3.2.3 Tercer ejercicio: uso en contexto

El tercer ejercicio del cuestionario está pensado para comprobar que los alumnos saben utilizar las palabras que han visto en la actividad anterior y en la que está escrita la definición de cada una de ellas. Es decir, que los alumnos tenían que usar las mismas palabras que habían definido anteriormente para completar unas oraciones en español. Además, pensé que sería adecuado utilizar las mismas palabras para ver si, en el caso de haber tenido alguna respuesta mal en el ejercicio anterior, en esta actividad se solventaban esos errores o por el contrario se volvían a cometer.

Ejercicio 3. Completa las siguientes oraciones con las palabras que aparecen en el ejercicio anterior.

- Hola Pablo, ¿te apetece que quedemos un _____ a tomar un café?
- El plato que ha cocinado mi amigo está _____, me ha gustado mucho.
- Lo que más nos gusta a los españoles después de comer es la _____.
- Mi prima trabaja en una _____ que está en el centro de Madrid.
- La comida preferida de María es la _____.

Viendo que en el anterior ejercicio la mayoría de los alumnos escogieron erróneamente la definición de *sobremesa*, tenía la intención de separar este gráfico de la misma manera, es decir, entre los que tenían bien todas las respuestas y los que tenían mal la de *sobremesa*. Se había previsto también que, al haber tenido muchos alumnos al menos un error en el anterior ejercicio, cometieran algún fallo en este, sin embargo, no tuvieron problema ninguno a la hora de realizar correctamente lo que se les pedía.

En este ejercicio, todos los alumnos colocaron en cada oración la palabra correspondiente, incluida la de *sobremesa*, lo que me lleva a plantearme dos opciones: la primera de ellas es lo ocurrido en el ejercicio anterior no fuera porque no entendieran el significado, sino porque lo que se les pedía en el ejercicio estaba mal planteado; la segunda sería que los alumnos podrían seguir pensando que la palabra *sobremesa* en portugués y en español significa lo mismo. La oración que tenían que completar con la palabra *sobremesa* es “lo que más nos gusta a los españoles después de comer es la *sobremesa*”, no obstante, cabe la posibilidad de que los alumnos piensen que lo que nos gusta al acabar de comer sea comer el postre, en vez del tiempo que solemos pasar en la mesa hablando al finalizar la comida.

Sería en este último caso donde el problema podría radicar en lo mismo que en el ejercicio 2 del cuestionario, que la oración o la pregunta estuviera mal formulada y los alumnos no hubieran comprendido debido a ello lo que se les pedía en el ejercicio. Dicho esto, en el siguiente ejercicio solo se repiten algunas palabras de las que salen en las anteriores actividades, y una de estas palabras es la de *sobremesa*, por lo que al analizar los resultados de la próxima actividad existe la posibilidad de entender un poco mejor dónde está el error, si en el planteamiento de los ejercicios o en que no distinguen los significados en ambos idiomas.

3.2.4 Cuarto ejercicio: términos equivalentes en la traducción

Este ejercicio consistía en que los alumnos tradujeran una serie de oraciones del español al portugués con el objetivo de conocer qué equivalentes usaban en su LM para referirse a los FA que aparecían. No se pretendía que los alumnos tradujeran la oración a

la perfección, sino averiguar qué estrategias utilizaban cuando tenían ante ellos el reto de traducir un FA y ver qué términos usaban para referirse a estas unidades léxicas.

Ejercicio 4. Traduce estas oraciones al portugués.

1. En España las sobremesas son muy largas
2. Esta pasta está exquisita, pero el bacalao está espantoso
3. El azar hizo que conociese a mi marido
4. Este estofado de setas tiene mucha grasa
5. Han detenido a los presuntos culpables
6. Esta oficina está llena de polvo

Con el fin de mostrar con claridad los términos equivalentes que han buscado los alumnos para poder traducir las oraciones que componían este ejercicio, he optado por hablar de cada uno de los FA que aparecen y exponer los equivalentes que han usado los alumnos en cada uno de los dos grupos. De este modo, se puede comprobar si existen diferencias entre el grupo B1+ y el B2+ en los términos utilizados que puedan determinar cómo los alumnos con distintos niveles de lengua se enfrentan a la traducción de FA y qué estrategias utilizan para ello.

- *Sobremesa*: tanto en un grupo, como en el otro, el término que utilizaron con mayor frecuencia fue *sobremesa*, es decir, que emplearon la misma palabra para su traducción; en el caso del grupo B1+ fueron nueve los alumnos que recurrieron a esta estrategia, mientras que en el grupo B2+ fueron once estudiantes. Además, dos alumnos de cada grupo optaron por no traducir el término cuyo significado desconocían. Centrándonos en aquellos que sí conocían el significado en español de *sobremesa*, fueron tres alumnos del grupo B1+ los que utilizaron el equivalente “estar na mesa a conversar depois de comer”, mientras que en el grupo B2+ cinco alumnos lo describieron como “tempo que se esta na mesa depois de comer/jantar”. En definitiva, para el

término *sobremesa*, ambos grupos encontraron equivalentes semejantes y con una misma frecuencia, por lo que las diferencias de nivel no son significativas en este caso.

- *Largas*: los términos equivalentes para esta palabra fueron muy variados en ambos grupos, aunque los significados no distaban mucho unos de otros. En los dos grupos los términos más usados fueron “(muito) grandes”, sin embargo, este equivalente fue usado con mayor frecuencia por el grupo B2+, en concreto por nueve alumnos, mientras que solo cuatro del B1+ lo utilizaron en sus traducciones. Otros de los términos usados se pueden agrupar en “demora muito tempo”, pues las variaciones eran mínimas, y fueron usados por cinco alumnos del grupo B1+ y por seis del B2+. El resto de los términos utilizados fueron “compridas” por los alumnos del B1+ y “largas” o “de tamanho grande” por el B2+. En este caso también hubo alumnos de ambos grupos que dejaron el FA sin traducir, pero se dio con más frecuencia en el grupo B1+ que en el otro.
- *Pasta*: el término que usaron todos los alumnos menos uno de cada grupo fue “massa”, que es la palabra con la que se suele traducir en portugués, mientras que los otros dos alumnos optaron por dejar el término escrito como se lo habían encontrado. En relación con este término, ambos grupos buscaron un mismo equivalente en la traducción, por lo que esta parte de la oración no supuso ningún problema para ellos.
- *Exquisita*: al igual que pasó con el término *largas*, los equivalentes encontrados en los cuestionarios de los alumnos fueron variados, pero todos hacían referencia a la idea de que ese alimento había sido de su agrado. El equivalente que apareció con mayor frecuencia fue “(muito) boa”, si bien este fue utilizado por diez alumnos del grupo B2+ y solo por cinco del B1+; por tanto, los alumnos del grupo de mayor nivel utilizaron con más frecuencia un término adecuado, pero que no llegaba hasta cierto punto a expresar que esa pasta había estado deliciosa. Otro equivalente que apareció con cierta frecuencia en el grupo B1+ fue “fantástica”, que es semejante al término “extraordinária” del B2+, usados ambos por cuatro alumnos. El resto de los

términos usados por el grupo B1+ fueron “estupenda”, “ótima” “deliciosa” y “maravilhosa”, mientras que en el B2+ buscaron el equivalente al FA en las palabras “incrível”, “delícia” y “maravilhosa”, optando solo un alumno de este último grupo por dejar escrita la palabra de la misma manera.

- *Azar*: la estrategia usada en más ocasiones para traducir este FA fue no traducir este término y, por tanto, utilizar el mismo para ambas lenguas. Dicha estrategia fue usada por seis alumnos del grupo B1+ y por trece que pertenecían al B2+, por lo que en este caso las diferencias entre los alumnos sí que fueron más significantes que en otros ejercicios. Esto se debe a que un notable número de alumnos del grupo con más nivel se inclinaron por traducir este término dejándolo escrito de la misma forma, mientras que los alumnos del B1+ optaron por otras estrategias, como usar la palabra “destino”. Además, dos alumnos de cada grupo utilizaron la palabra “acaso”, que es la traducción principal de *azar*, otro alumno del grupo B2+ lo tradujo como “por sorte” y el resto, tres del grupo B1+ y dos del B2+ no buscaron ningún equivalente.
- *Setas*: respecto a este término, la mayoría de los alumnos (11 del grupo B1+ y 12 del B2+) no hicieron traducción alguna, probablemente por el desconocimiento de esta palabra, por lo que en este caso no trataron de buscar un equivalente. Solo fue un alumno de cada grupo el que utilizó “cogumelos”, que es la traducción más frecuente para referirse a este término, mientras que otros dos alumnos de cada grupo en el que estaban divididos optaron por escribir el término de la misma manera. Otro aspecto que señalar en este ejercicio es que hubo tres alumnos del grupo B2+ que buscaron un equivalente que se alejaba de los utilizados por sus compañeros, siendo estos equivalentes “flecha” y “carne”, el último por dos alumnos diferentes. A pesar de que un gran número de alumnos no buscaron una posible traducción a la palabra, algunos de los que pertenecen al grupo B2+ evidenciaron una mayor falta de comprensión del término, especialmente al buscar el equivalente de *setas* en la palabra “carne”.
- *Presuntos*: hubo un término que prevaleció sobre los demás en ambos grupos, usado por nueve alumnos en el grupo B2+ y por cuatro en el B1+ el equivalente que apareció con mayor frecuencia fue “presumível”. Sin

embargo, la siguiente estrategia que utilizaron con más asiduidad, especialmente en el grupo B2+ (ocho alumnos frente a los cinco del B1+) fue no buscar un equivalente y dejarlo, por tanto, sin traducir. Hay que destacar que esta diferencia en cuanto a la no traducción se hizo más notable al conocer que los alumnos que pertenecen al grupo B1+ usaron equivalentes más variados que los del B2+, como por ejemplo “dito”, “supostos” o “damnificados”. Finalmente, solo un alumno del B2+ optó por no traducir el término y dejarlo escrito tal y como aparecía en la oración propuesta.

- *Oficina*: las diferencias entre ambos niveles en cuanto a términos o estrategias usados no son determinantes en este caso, pues los alumnos de ambos grupos solventaron esta traducción de una manera muy similar. La mayoría de los alumnos, once de cada grupo, utilizaron el equivalente “escritório” para realizar esta parte del ejercicio, por lo que usaron el término con el que habitualmente se hace referencia a *oficina* en portugués, mientras que solo tres alumnos del grupo B2+ se inclinaron por escribir el término de manera idéntica. Otro aspecto que hay que señalar a partir de la traducción de esta oración es que hubo dos alumnos de cada grupo que comprendieron lo que se quería decir con *oficina*, aunque buscaron términos diferentes como son “fábrica” o “empresa” como equivalente.
- *Polvo*: con el último FA que aparecía en estas oraciones sí se pudieron determinar diferencias en cuanto al nivel de los alumnos, pues doce de los que pertenecen al grupo B2+ buscaron el equivalente en “pó”, que es el término por el que habitualmente se traduce esta palabra, mientras que solo cinco del B1+ usaron este mismo equivalente. La estrategia más usada por los alumnos del grupo de menor nivel fue no buscar un equivalente a *polvo* y dejarlo sin traducir, realizada por seis alumnos frente a los tres del B2+. Sin embargo, los equivalentes más destacados de cada grupo fueron “gente” y “pessoas”, lo que revela la falta de comprensión de estos seis alumnos (tres de cada grupo) de lo que estaba expresado en esta oración.

Después de haber visto los resultados obtenidos con este ejercicio, podemos concluir que las diferencias entre los niveles no pudieron ser apreciadas en todos los términos, si bien fueron destacables en algunos como *polvo*, *setas* o *azar*. Me gustaría

aclarar que aquellos términos que pertenecen a la categoría gramatical de los adjetivos, como *exquisito* y *presuntos* tuvieron un mayor número de equivalentes diferentes que el resto de los términos, a pesar de que todos tenían un significado que no distaba de los demás, como “boa” y “fantástica” o “presumível” y “supostos”. El último aspecto que señalar es que no hubo muchos alumnos que conocieran el significado de *sobremesa* en español, por lo que la mayoría optó por dejarlo escrito igual, pero aquellos que sí lo conocían supieron explicar ese término que no tiene traducción alguna de una manera clara y detallada.

3.2.5 Quinto ejercicio: imagen y palabra

A diferencia de los otros ejercicios en los que se pedía que los alumnos leyeran y comprendieran un texto, definiciones o pusieran diferentes palabras en una determinada oración, en este lo que se pretendía es que los alumnos relacionaran de manera visual una serie de imágenes con la palabra a la que se correspondía dicha imagen en español. Se trata de un ejercicio, entonces, menos exigente que el resto de actividades.

Ejercicio 5. Relaciona cada imagen con la palabra correspondiente en español



Pulpo

Polvo



Seta

Flecha



Ligar

Encender



Goma

Borracha



Despertar

Acordar



Vaso

Maceta

Lo que se pretendía con esta actividad más visual es que tuvieran un ejercicio más ligero en comparación con el resto de actividades y que solo tuvieran que relacionar una imagen con una de las dos palabras que aparecían escritas a su derecha, de las cuales una era la palabra que se usa para describir lo que aparece en la imagen en español y la otra palabra es la que se utiliza en portugués para describir el mismo objeto o acción.

Las respuestas dadas por los alumnos a este ejercicio han sido divididas en cuatro grupos diferentes, siendo el primero de ellos el compuesto por los alumnos que han relacionado correctamente todas las imágenes con la palabra a la que hacía referencia en español, el siguiente fueron los que no relacionaron la sexta imagen con la palabra *maceta* en español, los que fallaron únicamente una de las respuestas y, finalmente, los alumnos que fallaron dos respuestas. De lo que se deduce que todos los alumnos supieron relacionar, al menos, cuatro de las seis imágenes que les fueron presentadas. La categoría relacionada con el fallo en la palabra *maceta* se debe a que de prácticamente todos los alumnos que fallaron una o dos respuestas, una de ellas era *maceta*, por lo que se creyó adecuado diferenciar en otro grupo a los alumnos que no habían elegido la palabra correcta.

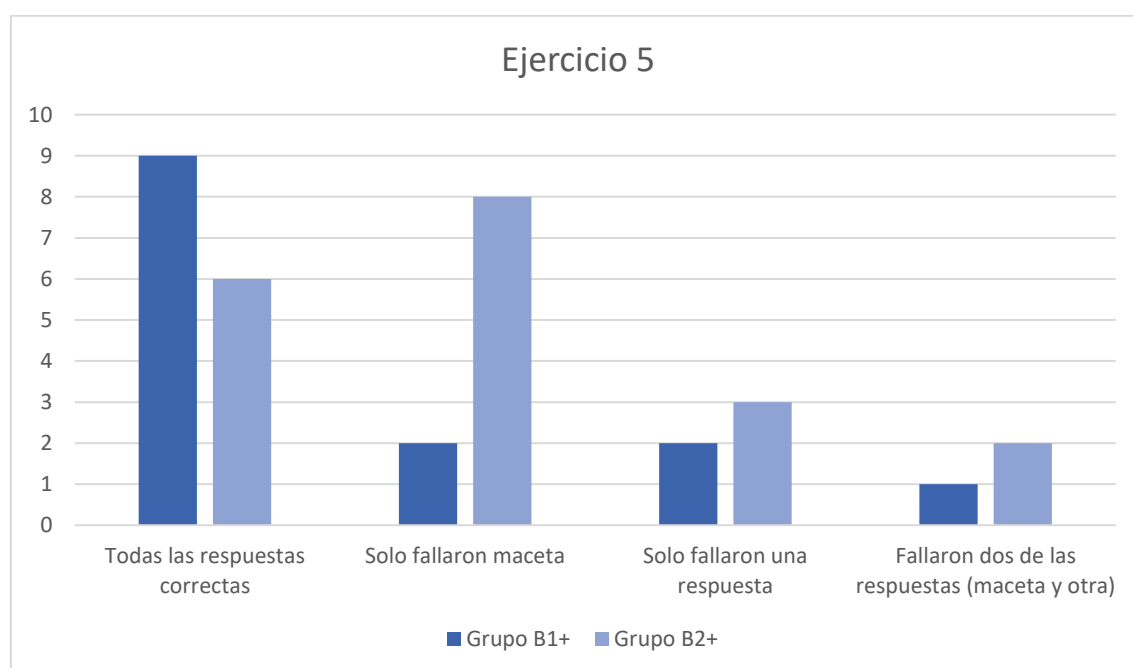


GRÁFICO 2. Resultados del quinto ejercicio del cuestionario

Como se ha podido comprobar después de ver el gráfico, hubo un número mayor de alumnos del grupo B1+ que supieron relacionar todas las palabras que les fueron presentadas, a pesar de estar compuesto por menos alumnos, y que además tuvieron un número menor de errores en las cuatro categorías en las que estos fueron divididos. En este caso, los alumnos que pertenecen al grupo B1+ demostraron una capacidad mayor de identificación y relación de las palabras que los alumnos del grupo B2+, aun teniendo un nivel menor de la lengua.

Esta diferencia es notable también si nos fijamos en las palabras que con mayor frecuencia no fueron relacionadas de manera adecuada, la primera de ellas es *maceta*, que fue la que más errores obtuvo de todas, y la segunda es *encender*. Centrándonos en los fallos de *maceta*, hubo tres alumnos que no la supieron relacionar en el grupo B1+ en contraste con los diez estudiantes del grupo B2+ que cometieron ese mismo error. Respecto al término *encender*, solo dos alumnos en el grupo B1+ se equivocaron al identificar la palabra correspondiente, en cambio, en el grupo B2+ fueron cuatro los alumnos que no completaron con éxito esa parte del ejercicio. Por tanto, estos errores fueron cometidos por alumnos de ambos grupos, si bien fueron más notables los cometidos por los que pertenecían al grupo B2+ por dos motivos principales, el primero que el grupo B1+ estaba compuesto por un número menor de alumnos y que este grupo tenía asimismo un nivel inferior de español.

Hubo, además, otra palabra que únicamente un alumno del grupo B2+ no supo relacionar con la imagen con la que tenía que hacerlo, pero esto se debió a que no pudo ver con claridad dicha imagen y ante la duda no la relacionó con ninguna de las dos palabras propuestas. Se debe comentar también, que al igual que sucedió en anteriores ejercicios, hubo algunos alumnos que hicieron bien una anotación, bien una traducción en las imágenes, como dos alumnos que pertenecen al grupo B2+ que escribieron “pó” al lado de *polvo* y “polvo” al lado de *pulpo*, u otro del B1+ que escribió varios signos de interrogación al lado de *ligar*.

A raíz de los resultados de este ejercicio surge una reflexión principal, que los errores cometidos con mayor frecuencia, *maceta* y *encender*, son errores que ya están fosilizados en la IL de los alumnos, especialmente en el caso de aquellos que conforman el grupo B2+. Se trata de palabras que por el nivel de lengua que tienen no deberían suponer problema alguno a los estudiantes, sin embargo, muchos de ellos no supieron

relacionar la imagen con el término correcto y optaron por escoger el FA, bien por falta de identificación del propio FA o por desconocimiento del otro término propuesto.

3.2.6. Sexto ejercicio: descripción de malentendidos

En el último ejercicio de este cuestionario puede considerarse como una variante del ejercicio 2, pues se trata de otro ejercicio en el que los alumnos tienen que prestar atención al significado y no a la forma, aunque son ejercicios planteados de una forma diferente. En el ejercicio 2 se les pedía que, a partir de una palabra, escogieran la definición correcta, sin embargo, en este ejercicio lo que se pretende es que los alumnos lean y comprendan una oración y que a partir de ahí elijan la explicación que mejor defina esa situación propuesta. En otras palabras, a los alumnos se les presenta una determinada situación que tienen que comprender para la correcta realización del ejercicio y una vez que la hayan leído y comprendido tienen que elegir entre dos explicaciones, siendo una de ellas una de las maneras en las que se puede describir esa situación en español y la otra es la misma oración, pero con la descripción correspondiente en portugués.

Ejercicio 6. Selecciona la respuesta correcta.

1. Pablo no sabe escribir con la mano derecha
 - ☐ Él es surdo
 - ☐ Él es zurdo
2. Mi hermano y su novia llevan juntos tres años
 - ☐ Ellos tienen un romance
 - ☐ Ellos tienen una novela
3. María cocina muy bien las legumbres
 - ☐ Como los garbanzos o las lentejas
 - ☐ Como la berenjena o la zanahoria
4. Mi madre me dio una tapa
 - ☐ Ella me dio un bofetón
 - ☐ Ella me dio un objeto para cerrar un bote
5. David es rubio
 - ☐ Tiene el pelo de color amarillo
 - ☐ Tiene el pelo de color rojo
6. El niño estaba brincando
 - ☐ Él estaba saltando
 - ☐ Él estaba bromeando

De todas las oraciones que forman parte de esta actividad hay tres que tienen un doble sentido y estas fueron escritas con la intención de añadir una cierta dificultad al ejercicio para que los alumnos tuvieran que prestar más atención. La primera de estas oraciones es “*María cocina muy bien las legumbres*”, en la que los alumnos podían entender que cocina bien las verduras por el significado de *legumbres* en portugués, y no que cocina bien los garbanzos, por ejemplo. La siguiente oración que da una mayor dificultad al ejercicio 6 es “*mi madre me dio una tapa*”, gracias a la cual pueden pensar que su madre le ha dado un bofetón por portarse mal, en vez de un objeto cotidiano. Por último, la oración “*el niño estaba brincando*” se puede entender como que el niño estaba feliz en vez de que estaba saltando. Son estas oraciones las que los alumnos tenían que leer con más atención, pues de primeras parecen ambiguas y se necesita un poco más de tiempo para comprenderlas. Lo que se pretendía con este ejercicio, por tanto, era que los alumnos primero comprendieran la oración que estaban leyendo y luego escogieran la explicación que se correspondía con esa situación en español, a pesar de que tenían la posibilidad de elegir la que estaba descrita según lo haría un lusohablante.

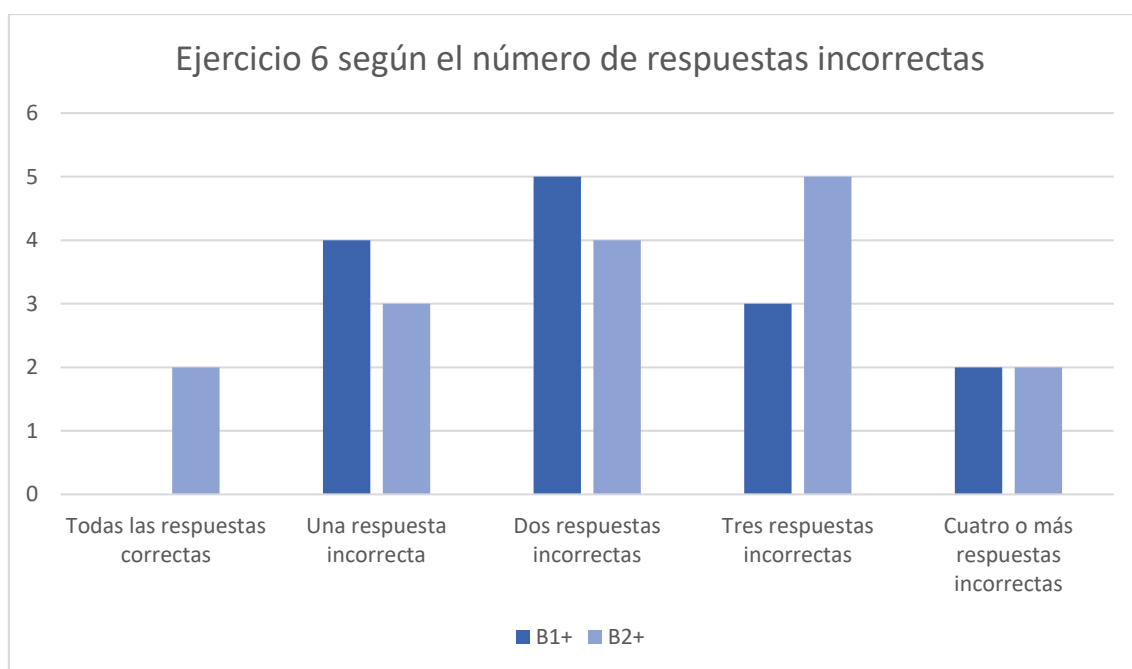


GRÁFICO 3. Primer gráfico de los resultados del sexto ejercicio del cuestionario

Con respecto al número de errores cometidos en este ejercicio por parte de ambos grupos cabe destacar que únicamente dos alumnos del grupo B2+ supieron describir de la manera adecuada las situaciones que se les presentaron, en cambio ningún alumno del grupo B1+ respondió correctamente a todas las cuestiones de este ejercicio. Lo cual no significa que los alumnos del grupo B1+ ejecutaran el ejercicio de una manera menos apropiada, pues en realidad realizaron un mejor trabajo que el grupo B2+ teniendo en cuenta tanto su menor nivel de lengua, como el menor número de alumnos que lo componían. Fijándonos en las diversas categorías que componen el ejercicio, el mayor número de alumnos del grupo B1+ fallaron una o dos respuestas, mientras que los que componen el grupo B2+ tuvieron dos o tres fallos. Esto me lleva a afirmar que, en general, los alumnos del grupo B1+ entendieron mejor las situaciones y supieron dar la explicación correcta con mayor frecuencia que los alumnos que tenían más nivel que ellos. Si bien hay que señalar que un alumno del grupo B1+ no comprendió ninguna de las situaciones a las que tenía que dar respuesta y, por tanto, no obtuvo ningún resultado positivo en este ejercicio.

En relación con las anotaciones o traducciones hechas por los alumnos en anteriores ejercicios hay que señalar que durante la realización de esta actividad dos alumnos del grupo B2+ hicieron anotaciones en sus cuestionarios. Ambos subrayaron y escribieron signos de interrogación y exclamación, bien por desconocimiento de algunas de las palabras que aparecían en el ejercicio, bien por no haber comprendido el significado de las oraciones. Los términos en los que se produjeron esas anotaciones fueron *brincando*, *zurdo*, *romance* y *tapa*, siendo los dos últimos en los que coincidieron ambos alumnos. Otro aspecto que señalar es que no hubo ningún alumno que tradujera algún término a su LM, pero uno de estos dos alumnos que he mencionado escribió *verduras* al lado de “como la berenjena o la zanahoria” como forma de poder distinguir con más certeza las dos posibles explicaciones de ese apartado del ejercicio.

Cuando se planteó este ejercicio no se creyó que fuera a tener una gran dificultad, pues se trataba de un ejercicio de respuesta cerrada, de rápida realización y en el que el vocabulario utilizado para presentar las situaciones no debería suponer un inconveniente para alumnos que cursan un nivel B1+ y B2+ de español, pues se trata de léxico que ya habrán trabajado. No todos los alumnos fueron capaces de comprender la mayoría de las situaciones propuestas y, por tanto, los FA que en ellas aparecían, si bien los que conforman el grupo B1+ analizaron mejor las situaciones que los del B2+ teniendo en

cuenta su diferente nivel de lengua. Cabe la posibilidad de que, a partir de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta que este era el último ejercicio del cuestionario, los alumnos dejaran de prestar gran atención a lo que estaban respondiendo porque estaban cansados, a pesar de que desde un principio se plantearon ejercicios que no fueran muy tediosos para evitar la posible pérdida de atención o de interés en el cuestionario.

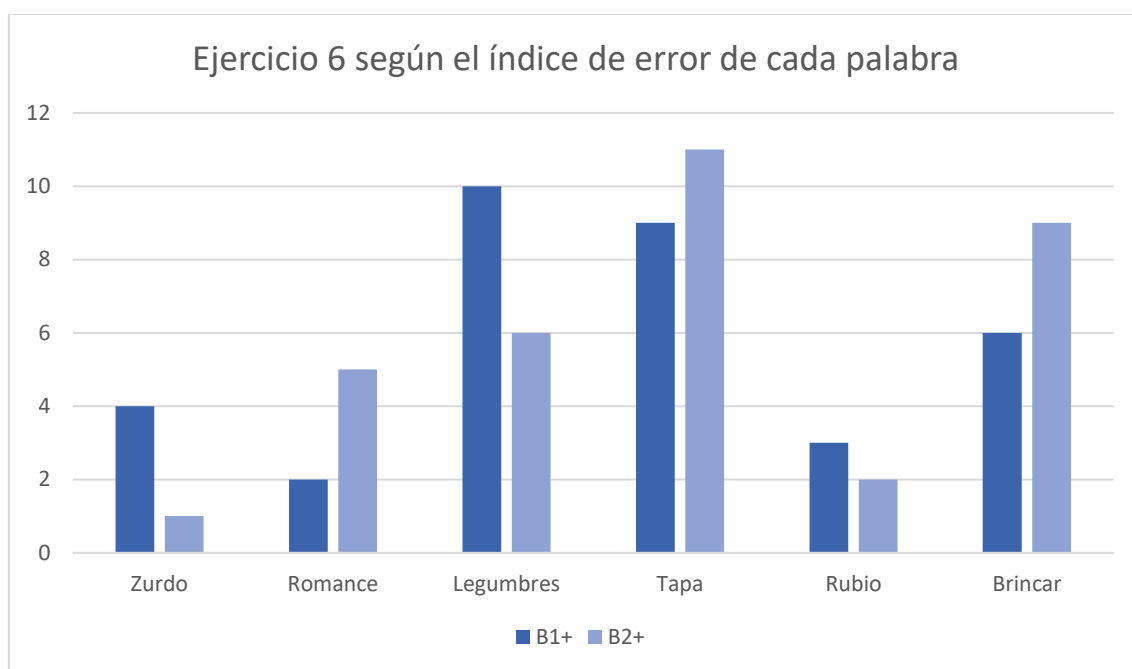


GRÁFICO 4. Segundo gráfico de los resultados del sexto ejercicio del cuestionario

Anteriormente comenté que había tres oraciones que tenían una mayor dificultad por el hecho de tener un cierto doble sentido y que, debido a esto, los alumnos tenían que fijarse atentamente para comprender lo que se quería transmitir con este mensaje en la lengua española. No es sorprendente que fueran estas palabras precisamente las que más fallos tuvieron, lo que sí es notable fue el número de veces que los alumnos las respondieron mal.

A partir de este gráfico se puede ver que, aunque todas las palabras tuvieron como mínimo un fallo, hay algunas de ellas que destacan considerablemente sobre las demás. Las palabras que tuvieron un mayor índice de error tanto para un grupo, como para el otro, fueron *legumbres*, *tapa* y *brincar*, y siendo palabras que se usan con cierta asiduidad en español (especialmente las dos primeras) y considerando el gran número de fallos que tuvieron, se podría tratar a estas palabras como errores que ya estarían fosilizados en la

IL de los alumnos o en proceso de fosilización. En cambio, el número de fallos que tuvieron las palabras *zurdo*, *rubio* y *romance* fue menos notorio en comparación con el resto de las palabras que componían el ejercicio y, por lo tanto, se podrían considerar estos errores en ambos grupos como casos aislados y no como errores fosilizados. Siendo como excepción a estos casos aislados el término *romance* para los alumnos del B2+, puesto que evidenciaron una falta de comprensión de lo que se pretendía decir.

Centrándome en el grupo B2+ cabe explicar que los alumnos que lo conformaban tuvieron un mayor número de fallos respecto al grupo B1+ en las palabras *romance*, *tapa* y *brincar*, siendo las dos últimas dos de las palabras que mayor número de errores tuvieron. Además, a pesar de haber tenido menos fallos que el grupo B1+ respecto al término *legumbres*, el índice de error fue considerablemente alto. Esto no hace sino confirmar que hablando de alumnos que ya tienen un buen nivel de español y que deberían conocer estas palabras, los errores que han cometido están ya fosilizados y no pueden considerarse casos aislados.

3.3 Balance global de los resultados

Después de haber analizado los resultados por ejercicio puedo afirmar que, en un nivel intermedio del aprendizaje los alumnos tienen la capacidad necesaria para reconocer e identificar los FA, sin embargo, evitar las transferencias con su LM fue un trabajo más arduo. Si bien la identificación y posterior descripción de las unidades léxicas que les fueron presentadas en el primer ejercicio fue satisfactoria, pues solo hubo un alumno que desconocía que se trataban de FA, fueron los alumnos del grupo B2+ los que abordaron la pregunta con una mayor capacidad de expresión, probablemente debido a su nivel de lengua. No obstante, un mayor nivel de lengua no significó una mejor realización y comprensión de los ejercicios, pues hubo varias actividades en las que los alumnos del grupo B1+ demostraron una mayor capacidad a la hora de ejecutar el ejercicio.

Respecto al primer y segundo ejercicio me gustaría señalar que parte del problema que supuso que no pudieran ser del todo comprendidos por los alumnos, respecto al término *sobremesa* podría residir en el planteamiento del propio ejercicio y no en que no conocieran este FA entre su lengua materna y el español. Este fue un FA que tuvo un índice de error alto en los ejercicios en los que apareció, pero su dificultad radica en que no existe traducción alguna para este término en cualquier otro idioma, por lo que supone

una dificultad todavía mayor. Además, los lusohablantes la utilizan para referirse al postre, el cual se toma al final de las comidas y puede llevarlos a pensar que se trata de lo mismo y, por tanto, que no sean capaces de percibir la diferencia de significado entre ambas palabras. En el caso particular de *sobremesa*, me inclino a pensar que no se trata de un error fosilizado, sino que el hecho de que no exista una palabra en portugués para referirse a ese acto le concede una dificultad añadida, debido a la cual los alumnos no pudieron disociar los distintos significados.

Centrándome en el resto de las palabras, cabe mencionar que las palabras *maceta*, *legumbres*, *romance*, *tapa*, *brincar* y *encender* tuvieron un índice de error alto a pesar de que son palabras que, en cierta medida, se usan con frecuencia en español y que los alumnos deberían conocer. Por tanto, y viendo que muchos alumnos que pertenecían a ambos grupos no pudieron separar correctamente los distintos significados que tienen en español y portugués, se tratará a estas palabras como errores fosilizados en la IL. Considerando el resto de las unidades que componen los ejercicios como casos aislados, si bien algunas de ellas como *romance*, *setas* o *azar* pueden estar en proceso de fosilización, especialmente en el caso de los alumnos del grupo B2+.

Por último, me queda hablar de la existencia de transferencias negativas con la LM de los alumnos, no por no errar en diferentes ocasiones en cuanto a la separación de los significados que tienen los FA en portugués y español, sino en los momentos en los que los alumnos se apoyaron en su LM para la correcta realización de los ejercicios. La interferencia de la LM por parte de varios alumnos fue vista de manera evidente en algunas actividades, donde estos utilizaban su LM para traducir determinados FA o para hacer anotaciones que se usaban para confirmar sus reflexiones iniciales del ejercicio. En todo aprendizaje de una L2 se tiende a transferir los conocimientos que se tienen tanto de la LM, como de lenguas previamente adquiridas, por lo que no es sorprendente el hecho de que se apoyen en su LM en los casos en los que tengan dificultades de comprensión o de disociación de significados.

Para que los hablantes puedan avanzar en su IL y se expresen de manera fluida, es decir, sin la aparición de elementos que obstaculicen su comunicación, tienen que ser conscientes de que existen unidades léxicas como los FA que les van a suponer un esfuerzo extra en su aprendizaje, pero necesario para tener una competencia comunicativa eficaz en la lengua que están adquiriendo.

4. Conclusiones

Lo expuesto a lo largo del trabajo permite afirmar que las unidades llamadas FA son una parte necesaria que abordar en el léxico de cualquier L2 que se esté aprendiendo, pero especialmente de aquellas que guardan una mayor similitud con la LM. Por eso es necesario que haya una instrucción formal de las mismas, una que no se limite a una lista de palabras en ambos idiomas que el estudiante tiene que memorizar, pues para que sepa utilizar correctamente los FA estos tienen que ser explicados mediante ejemplos que evidencien los problemas que pueden causar en la comunicación.

Mediante el diseño y posterior aplicación del cuestionario en el contexto académico universitario portugués, se ha podido comprobar que en niveles intermedios del aprendizaje los estudiantes tienen la capacidad suficiente de reconocer e identificar las unidades léxicas que les fueron presentados como FA entre el portugués y el español. De lo que se infiere que de una manera o de otra los estudiantes son conscientes de que existen palabras que tienen una forma gráfica similar en dos idiomas diferentes, pero que esto no implica que estas unidades léxicas vayan a compartir también su significado. A partir de saber que los alumnos portugueses eran capaces de identificar estas unidades, se tenía que comprobar si podían evitar la transferencia negativa entre su LM y su L2, si se apoyaban en su LM para la realización de ejercicios y qué unidades léxicas de las que les fueron presentadas supusieron un mayor desafío para ellos. Todos los alumnos identificaron correctamente las estructuras, sin embargo, no fueron capaces de solventar en todo momento la interferencia producida por su LM mientras estaban completando las actividades, pues hubo casos en los que algunos alumnos necesitaron usar la traducción como medio para comprender y asociar ciertos términos de la L2 con sus equivalentes en la LM, así como hacer anotaciones en su LM al lado de algunos términos.

Se presentó el cuestionario a dos grupos de diferente nivel para comprobar si existían diferencias significativas en cuanto a la realización de los ejercicios, si existían términos que suponían un problema para uno de los grupos o para los dos, si utilizaban estrategias diferentes para abordar la ejecución de las actividades, si los alumnos de menor nivel recurrían en más ocasiones a su LM y, finalmente, si había evidencias de errores fosilizados en uno o en ambos grupos. Gracias a estas cuestiones se pudo determinar que los alumnos que pertenecían al grupo B2+ tenía una capacidad de expresión mayor que los del nivel B1+, pero en cuanto a la competencia léxica se demostró que las diferencias de nivel fueron significativas en varios de los ejercicios,

siendo los alumnos con un nivel B1+ los que demostraron una mayor capacidad de comprensión y, por tanto, resolución de los ejercicios.

Respecto a los errores específicos que cometieron los alumnos de ambos grupos se puede afirmar que en un estado intermedio del aprendizaje existen errores que ya se encuentran fosilizados en su IL, pues no son capaces de disociar los diferentes significados que una palabra que presenta una misma grafía tiene en su LM y su L2. Si bien hay otras palabras como *romance* o *azar* que, aunque algunos alumnos sí fueron capaces de identificarlas y usarlas de manera adecuada, el índice de error fue alto en ambos grupos. Por lo tanto, se puede determinar que en esta etapa del aprendizaje hay errores fosilizados y errores en fase de fosilización, a pesar de que hubo también otras palabras como *oficina* o *exquisita* que no supusieron un gran problema para la mayoría de los alumnos, pues pudieron utilizarlas adecuadamente en español.

El objetivo principal de este trabajo era conocer la manera en la que la instrucción en la clase de ELE sobre alumnos universitarios cuya LM era el portugués les otorgaba la capacidad de reconocer e identificar FA a través de un cuestionario con una serie de actividades, además de comprobar si dado el caso de que reconocieran una determinada palabra podían distinguir el significado que tenía en ambos idiomas y evitar así la posible interferencia con su LM. Por tanto, se ha podido comprobar que sí existen interferencias con la LM en una etapa intermedia del aprendizaje respecto a estas unidades léxicas y que algunas de ellas pueden suponer un problema de comunicación a los alumnos. Aunque difícilmente se pueden extrapolar los resultados expuestos a otros contextos, pues el corpus de FA era reducido, los resultados en ambos grupos nos dan una visión clara de cómo incide la instrucción formal de esta parte del léxico en la capacidad de los alumnos de reconocer, identificar y solventar algunos de los obstáculos que aparecen a partir de las interferencias con la LM. En futuros trabajos se podría ampliar el campo de estudio para averiguar si, gracias a un aprendizaje consciente en un contexto formal y académico, los alumnos pueden adquirir estas unidades léxicas en las etapas iniciales de su aprendizaje y evitar que los posibles errores causados por los FA se fosilicen en la IL de los alumnos.

Finalmente, decir que los resultados obtenidos no hacen sino apuntar a una necesidad de instrucción específica sobre FA en niveles intermedios del aprendizaje, a pesar de que estos ya hayan sido abordados en niveles iniciales, así como retomar esa instrucción en niveles avanzados.

5. Bibliografía

- Alves Machado, L. (2015). *Estudio sobre los falsos amigos entre el portugués de Brasil y el español*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/33148/1/T36397.pdf>
- Amadeu Sabino, M. (2006). Falsos cognatos, falsos amigos ou cognados enganos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *ALFA Revista de Lingüística*, 251-263. Disponible en <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1422/1123>
- Andrade Neta, N. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 46-56. Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html
- Arcos Pavón, M. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Departamento de Filología Española I (Lengua Española y Teoría Literaria), Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje de español/LE. *ASELE: Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II*, VI, págs. 63-68. León. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Brabo Cruz, M. (2004). Diccionario de falsos amigos (español - portugués/ portugués - español): propuesta de utilización en la enseñanza del español a lusohablantes. *ASELE: Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua*, XV, págs. 632-637. Sevilla. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1424957.pdf>
- Callegari, M. (Febrero de 2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica E/LE Brasil*(5). Disponible en http://aprendeonlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones_sobre_el_modelo_de_adquisicion_de_L2.pdf
- Cartaya Febres, C. (2011). *Estudio léxico contrastivo inglés-español: los cognados en la adquisición léxica del inglés científico-técnico*. Tesis doctoral, Universidad de León, Departamento de Filología Moderna, León. Disponible en <https://buleria.unileon.es/handle/10612/1883>
- Chacón Beltrán, R. (2000). *La enseñanza de vocabulario en inglés como L2: el efecto del énfasis en la forma lingüística en el aprendizaje de los cognados falsos*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en

<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/347/la-ensenanza-del-vocabulario-en-ingles-como-l2-el-efecto-del-enfasis-en-la-forma-linguistica-en-el-aprendizaje-de-cognados-falsos/>

- Chacón Beltrán, R. (2006). Towards a typological classification of false friends (spanish-english). *Revista española de lingüística aplicada*(19), 29-39. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198562>
- Feijóo Hoyos, B., & Hoyos Andrade, R. (1994). Diccinarización de los falsos amigos del español - portugués: historia, metodología y resultados. *ASELE: Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*, V, págs. 137-142. Santander. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0135.pdf
- García González, J. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: Principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del Siglo XX. *Philología Hispalensis*, XII(I), 179-194. Disponible en http://institucional.us.es/revistas/philologia/12_1/art_12.pdf
- Gonzalo Pérez, A. (2015). *Los cognados sinonímicos como facilitadores de la adquisición y el aprendizaje del léxico español por alumnos angloparlantes*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Madrid. Disponible en www.infoling.org/repository/PhDdiss-Infoling-97-2-2016.pdf
- Humblé, P. (2005-2006). Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil. *Revista de Lexicografía*, XII, 197-207. Disponible en http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=5&IdTeoria=410
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes. (2008). Diccionario de términos claves de ELE. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Izquierdo Merinero, S., & Pérez de Obanos Romero, G. (2006). Estrategias de reflexión contrastiva para la clase de ELE. *III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* (págs. 431-439). Río de Janeiro: Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/52_izquierdo-perez.pdf
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Massana Roselló, G. (2016). *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos*. Departament de Traducció i d'Interpretació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/368565>
- Medrano Pastrana, D. (2010). *La enseñanza del léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula*. Memoria de máster, Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Filologías Románicas, Tarragona. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7b1ef43a-444b-486d-b2ff-a13866bd9d7f/2010-bv-11-13medrano-pdf.pdf>.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez Dieguez, I. (2011). Sobre algunos falsos cognados español - portugués: factores lingüísticos y sociales reflejados en la semántica. *EPOS*(XXVII), 33-48. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/download/10668/10206>
- Vita, C. (2005). *A opacidade da suposta transparência: quando "amigos" funcionam como "falsos amigos"*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Disponible en http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-160214/publico/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA.pdf

6. Anexos

CUESTIONARIO

- Hola *João*, ¿qué tal va todo? Quería saber si tienes un **rato** libre este sábado, porque estaba pensando en hacer una **cena** en casa para los amigos.
- ¿Y por qué es la cena? ¿Hay algún **suceso** que celebrar?
- No, es una cena informal, solo van a estar algunos amigos y compañeros de trabajo. Van a venir, Javier, Álex, Marta, Pablo, María y su **novio**.
- ¡Y yo sin enterarme de que María se iba a casar! ¿Quién es el afortunado?
- No, no se va a casar, solo es su novio. Pues es el chico **rubio** con el que sube a veces fotos al Facebook y que trabaja con ella en la **oficina**.
- No sé, no lo **reparo** ahora mismo. Bueno, ¿hay que llevar algo para comer?
- Pues Álex y Javier van a preparar **pulpo** con patatas, Marta y Álex van a traer vino y jamón y María y su novio van a preparar **pasta** con salsa roquefort.
- Puedo llevar entonces algo de **sobremesa**. ¿Os gusta la tarta de tres chocolates?
- Sí, esa tarta está **exquisita**. Nos vemos entonces el sábado sobre las 20:00 en mi casa, ¿te parece?
- Sí, nos vemos a esa hora. ¡Hasta el sábado!

Ejercicio 1. Lee la siguiente conversación entre dos amigos y presta atención a aquellas palabras que están en negrita.

¿Por qué crees que estas palabras están escritas de manera diferente a las demás?

Ejercicio 2. A partir de la lectura del texto anterior señala la respuesta correcta.

Sobremesa

- a) Tiempo que se está a la mesa después de terminar de comer
- b) Alimento, especialmente fruta o dulce, servido al final de una comida

Pasta

- a) Conjunto de alimentos variados, como los macarrones, tallarines o espaguetis
- b) Objeto rectangular y cerrado con gomas que sirve para guardar papeles

Rato

- a) Espacio de tiempo, normalmente breve
- b) Mamífero roedor de pequeño tamaño

Exquisito

- a) De singular y extraordinaria calidad, primor o gusto en su especie
- b) Que causa desagrado

Oficina

- a) Lugar donde trabajan los empleados públicos o particulares
- b) Lugar en que se realiza un trabajo manual o se reparan vehículos

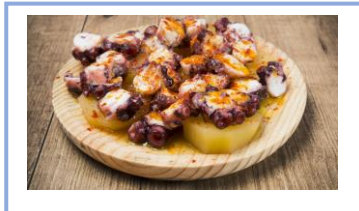
Ejercicio 3. Completa las siguientes oraciones con las palabras que aparecen en el ejercicio anterior.

- Hola Pablo, ¿te apetece que quedemos un _____ a tomar un café?
- El plato que ha cocinado mi amigo está _____, me ha gustado mucho.
- Lo que más nos gusta a los españoles después de comer es la _____.
- Mi prima trabaja en una _____ que está en el centro de Madrid.
- La comida preferida de María es la _____.

Ejercicio 4. Traduce estas oraciones al portugués.

1. En España las sobremesas son muy largas.
2. Esta pasta está exquisita, pero el bacalao está espantoso.
3. El azar hizo que conociese a mi marido.
4. Este estofado de setas tiene mucha grasa.
5. Han detenido a los presuntos culpables.
6. Esta oficina está llena de polvo.

Ejercicio 5. Relaciona cada imagen con la palabra correspondiente en español



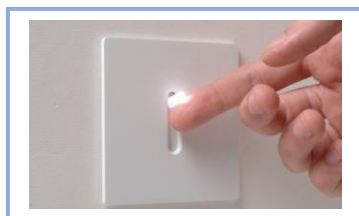
Pulpo

Polvo



Seta

Flecha



Ligar

Encender



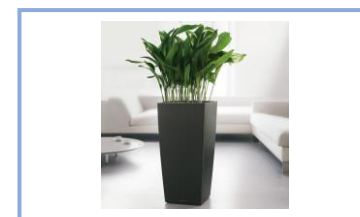
Goma

Borracha



Despertar

Acordar



Vaso

Maceta

Ejercicio 6. Selecciona la respuesta correcta.

1. Pablo no sabe escribir con la mano derecha
 - ☐ Él es surdo
 - ☐ Él es zurdo
2. Mi hermano y su novia llevan juntos tres años
 - ☐ Ellos tienen un romance
 - ☐ Ellos tienen una novela
3. María cocina muy bien las legumbres
 - ☐ Como los garbanzos o las lentejas
 - ☐ Como la berenjena o la zanahoria
4. Mi madre me dio una tapa
 - ☐ Ella me dio un bofetón
 - ☐ Ella me dio un objeto para cerrar un bote
5. David es rubio
 - ☐ Tiene el pelo de color amarillo
 - ☐ Tiene el pelo de color rojo
6. El niño estaba brincando
 - ☐ Él estaba saltando
 - ☐ Él estaba bromeando